

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



УРАЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

URAL
STATE
PEDAGOGICAL
UNIVERSITY

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК СТАТЕЙ

Екатеринбург

2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК СТАТЕЙ

Екатеринбург
2016

УДК 37.013
ББК Ч404
А43

Научные редакторы:

Т.С. Дорохова, канд. пед. наук, доцент (глава 1, 3)
Е.В. Донгаузер, канд. пед. наук, доцент (глава 2,3)

Рецензенты:

Ю.Н. Галагузова, д-р. пед. наук, профессор;
Ю.А. Верхотурова, канд. пед. наук, доцент

А43 Актуальные проблемы социогуманитарного образования [текст]: сборник статей / науч. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом “Ажур”», 2016. – 276 с.

ISBN 978-5-91256-333-1

В сборнике представлены статьи студентов и магистрантов Уральского государственного педагогического университета, раскрывающие проблемы воспитания и обучения детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста; организации образовательного процесса в учреждениях различного уровня; различных подходов к решению проблем в социализации детей и подростков.

Сборник адресован педагогам, руководителям образовательных учреждений, родителям, студентам и магистрантам, обучающимся по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и всем, кто интересуется актуальными проблемами современного социогуманитарного образования.

УДК 37.013
ББК Ч404 С69

ISBN 978-5-91256-333-1

© Уральский государственный педагогический университет, 2016.
© Институт педагогики и психологии детства, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	7
Абрамова Н.Е. Стили педагогической деятельности, их классификация и интерпретация	7
Аликина Ю.Д. О проблеме мотивации современных школьников к изучению математики	13
Бабкина Л.Ю. Психологический и исторический аспекты в изучении сказов Бажова на уроках литературы в старших классах	18
Битгер М.В. Развитие образного мышления как важная составляющая педагогического процесса	23
Бурков Г.К. О воспитательном значении Олимпийских игр	29
Бушуева А.А. О сущности понятия «гражданская идентичность»	33
Ван-Чан-Жоу А.А. Инновационные тенденции в современном российском образовании	42
Калашникова Н.В. Значение «первого учителя» в становлении личности младшего школьника	49
Колосова А.Д. Фольклор в школе как объект изучения и средство духовно-нравственного воспитания (на примере русского народного костюма) ..	55
Красноперова Е.С. Фитоморфные метафоры в педагогических трудах К.Д. Ушинского	61
Кукарцева М.С. Русская народная сказка как средство духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста	66
Кулешова А.А. Советские педагоги об искусстве и эстетическом воспитании в школе	71
Овчинникова Е.Э. Проблема полового воспитания в школе	76
Потапенко К.М. Народная сказка как средство воспитания детей (на примере сказки «Царевна Лягушка»)	80
Соболева М.А. Восприятие «Домостроя» как источника нравственного воспитания детей в современном мире	87
Трапезникова С.М. Значение колыбельной песни в воспитании ребенка	92
ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
Александрова А.В. Куклотерапия как один из эффективных путей решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья	97

Александрова А.В. Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции поведения детей с нарушением интеллекта	101
Дорохова Т.С., Чикунова А.А. LEGO-конструирование как технология здоровьесбережения в социально-педагогической деятельности с дошкольниками.....	106
Козлова З.Р. Факторы, влияющие на социально-эмоциональное развитие детей 3-4 лет ДОО.....	112
Котлова Е.В. Образовательный аспект социально-педагогической реабилитации осужденных	116
Крюкова Ю.А. Реализация проекта «Мир на кончиках пальцев»	122
Лыткина А.А., Сырбу А.А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития самостоятельности обучающихся с умственной отсталостью	126
Михалева Д.О., Донгаузер Е.В. Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО....	131
Смольникова Л.Е., Якушева Ю.Е. Проблема воспитания детей в неполных семьях	136
Союрова И.В. Современные формы организации взаимодействия школы с родителями учащихся	140
Тиунова А.Е., Донгаузер Е.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного российского инклюзивного образования	144
Филатова С.Я. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в учебной деятельности	149
Цепелева Д.А., Горбунова Н.Е. Изучение особенностей развития коммуникативных навыков у умственно отсталых обучающихся начальных классов	154
Частухина С.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в современных российских школах: проблемы и возможности развития	159
Чикунова А.А., Кудрявцева Е.О. О социально-педагогической деятельности с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи	165
Шакленина Ю.А. Дистанционное обучение в современной системе образования: проблемы и возможности.....	172
 ГЛАВА 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	178
Анфиногенова Е.Ю., Дорохов Д.С. Управление дошкольной образовательной организацией в контексте внедрения Федерального государственного стандарта.....	178

Бородина Е.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в современной российской системе школьного образования.....	187
Донгаузер Е.В., Кушмет Т.А. Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования....	192
Золина Ю.В., Никитина К.А. Игровые технологии в системе дополнительного образования детей.....	198
Князева О.И. Организация практики студентов магистратуры в педагогическом университете.....	202
Конюк О.А., Конюк Л.В. Тенденции развития современного социально-гуманитарного образования.....	208
Лаврова К.А. Компетентностный подход как основа внедрения инноваций в систему профессиональной подготовки педагогов.....	215
Лебедева Ю.А. Системно-деятельностный подход во взаимодействии куратора и академической группы	226
Машковцев Д.С., Донгаузер Е.В. Управленческая культура как системообразующий компонент профессиональной подготовки современного руководителя.....	237
Мошкарева А.П., Короткова Р.С. Использование проектной технологии в контексте современного стандарта общего образования	243
Нужина Д.А. Стандартизация специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и противоречия.....	248
Шефер А.Э. Условия эффективного использования метода проектов в современной общеобразовательной практике.....	253
Якимова Д.В. К вопросу о влиянии профессиональной деятельности на личность специалиста государственных учреждений.....	258
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ	266
Проектная деятельность в преподавании педагогики (О результатах круглого стола «Возможности социальной рекламы в реализации социально-педагогической деятельности в школе»)	266

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время нередко можно услышать критику в адрес образования в целом и педагогов в частности. Учителей с большим стажем работы критикуют за то, что они «устарели», «выгорели», а молодых обвиняют в непрофессионализме. Характеризуя педагогические вузы, отмечают, что качество профессиональной подготовки будущих педагогов оставляет желать лучшего, а статус самого педагогического образования на столько низкий, что поступают туда разве только «лучшие из худших».

Задумывая данный сборник, мы отнюдь не планировали оспаривать представленную выше точку зрения. Тем более, что повод для обоснованной критики действительно современного российского образования есть. Но, работая в педагогическом вузе, мы видим, что сюда приходят неравнодушные, мотивированные на работу в образовательных учреждениях, стремящиеся к постоянному самосовершенствованию ребята. Их интересуют очень разные проблемы, в частности проблемы поиска новых результативных методов обучения, воспитания, управления; создания в школах и детских садах инклюзивной среды; помощи в социализации детям и подросткам с девиантным поведением и т. п. Помимо практических, они рассматривают теоретические аспекты педагогики. И важно, чтобы закончив обучение, они не потеряли исследовательского интереса к актуальным проблемам педагогики и образования.

В данный сборник вошли статьи студентов и магистрантов, обучающихся в различных подразделениях Уральского государственного педагогического университета:

- Институте педагогики и психологии детства;
- Институте специального образования;
- Институте филологии, культурологии и межкультурных коммуникаций;
- Институте социального образования;
- Институте математики, информатики и информационных технологий;
- Институте менеджмента и права.

Ответственный редактор
Дорохова Татьяна Сергеевна

Глава 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абрамова Наталья Евгеньевна

Студент группы РП-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

natochka-95@mail.ru

Стили педагогической деятельности, их классификации и интерпретация

Аннотация. В статье рассматриваются существующие в психологии и педагогике классификации стилей педагогической деятельности, раскрываются их особенности. В частности представлена классификация немецкого исследователя К. Левина и отечественных ученых А.К. Марковой и А.Я. Никоновой. Представлены признаки того или иного стиля, достоинства и недостатки. В результате сравнения различных стилей педагогической деятельности делается вывод о наиболее продуктивном стиле для современного отечественного образования.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, стили педагогической деятельности, педагогическая психология.

Abramova Natalia E.

Student Group RP-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural

Communication

Styles of pedagogical activities, its classification and interpretation

Annotation. The article examines existing in psychology and pedagogy, pedagogical activity classification of styles, discloses its specialties. The article represents a significant part of each style, strengths and weaknesses, where styles are compared with each other.

Key words: teacher, pedagogical activities, styles of pedagogical activities, pedagogical psychology.

Личность педагога в образовательном процессе несомненно важнейший элемент, независимо от того школьный ли это учитель или вузовский преподаватель. Зачастую любовь учащихся к той или иной дисциплине, понимание ее и интерес к ней зависит напрямую от личности педагога. Каждый человек, выбравший для себя профессиональный путь в сфере образования, со временем приобретает индивидуальный стиль, под знаком которого и проходит в дальнейшем его педагогическая деятельность.

Сегодня статус педагогической профессии заметно снижается, падает и качество подготовки педагогических кадров. Можно предположить, что это вызвано различными причинами, в том числе и с недостаточным пониманием педагогов, работающих в образовательных учреждениях разного уровня (в том числе вузовских педагогов, занимающихся собственно профессиональной подготовкой будущих педагогов, а, следовательно, и молодых учителей) того, какие требования к результатам их труда выдвигает современное общество.

При подготовке молодых специалистов мало внимания уделяется проблеме выбора стиля педагогической деятельности. О стилях сегодня нужно знать для того, чтобы выявить наиболее продуктивный стиль, ориентировать на его выбор молодых педагогов.

В широком смысле слова стиль деятельности – это устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления.

В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [4, с.49].

В настоящее время можно найти различные варианты классификации стилей педагогической деятельности. Немецкий ученый Курт Левин впервые в 1938 году провел экспериментальное исследование типов лидерства (стилей руководства). В результате Левиным были обозначены три основных стиля руководства: авторитарный (автократический, директивный), демократический (сопричастный, коллегиальный) и либеральный (попустительский, разрешительный).

Авторитарный стиль педагогической деятельности предполагает всеобъемлющий контроль над деятельностью ученика. Учащийся при этом воспринимается как объект педагогической деятельности, а не как равноправный партнер. Педагог определяет цели, методы, задачи взаимодействия опираясь на собственные установки, не обосновывает свои действия перед учащимися. Такой стиль обычно ба-

зируется на непоколебимом учительском авторитете, тактике тотального контроля учебной деятельности. Обычно преподаватель, придерживающийся такого стиля, недооценивает самостоятельность и интеллектуальные возможности учащихся. В результате может снизиться активность детей в познавательной деятельности, а впоследствии и самооценка, если энергия учащихся направлена не на усвоение предлагаемого материала, а на психологическую самозащиту.

На первый взгляд, кажется, что такой стиль можно охарактеризовать как однозначно отрицательный, но в нем можно выделить и некоторые значимые положительные моменты:

- во-первых, при условии наличия реального авторитета педагога, основанного на высоком уровне профессионализма, возрастает вероятность более качественного усвоения учащимися учебного материала, которое обеспечивается жестким контролем со стороны педагога;

- во-вторых, появляется возможность наиболее четко выстроить алгоритм деятельности педагога и учащихся, а, следовательно, предвидеть результат данной деятельности;

- в-третьих, упрощается процесс налаживания дисциплины.

Второй стиль, выделенный Левиным, демократический, который в современных условиях является наиболее приемлемым, как для учителей, так и для учащихся. В рамках этого стиля, учитель и ученик становятся субъектами учебной деятельности, входят в единый процесс совместного поиска знаний. Для педагогов, которые работают в таком стиле, характерны глубокое понимание целей и мотивов деятельности школьников, поощрение самостоятельности их действий и суждений. У учащегося в данной ситуации формируется адекватная самооценка, активность, доверительное отношение к учителю, нейтрализуется боязнь собственных ошибок. Плюсы данного стиля очевидны, но у него есть и недостатки:

1. Принятие решения занимает значительно больше времени, так как необходимо взвесить все «pro et contra»;

2. Появляются трудности в создании условий для эффективной работы в рамках этого стиля, ведь учителю проще «выдать» учащимся материал, а не организовывать их интерактивное взаимодействие;

3. Учет индивидуальных потребностей каждого ученика представляется более трудной задачей по сравнению с неприятием их вообще.

Еще один выделяемый исследователями стиль педагогической деятельности – либеральный. При таком стиле ученик и учитель находятся в весьма свободных отношениях. Учитель здесь отстраняется от принятия решений, ответственности за результаты учебной деятельности, инициатива переходит в руки ученика. Организация и контроль действий ученика осуществляется бессистемно, учащиеся часто

не понимают, что они должны делать, к какому результату приходить. Не случайно, часто данный стиль именуется в педагогике «попустительским» [2].

Резюмируя сказанное выше о стилях педагогической деятельности, выделенных Куртом Левиным, можно сказать, что наиболее благоприятным для реализации в современной России, на наш взгляд, является демократический стиль. Так, благодаря его использованию, между педагогом и учащимися создается благоприятная рабочая и психологическая атмосфера. Гораздо менее продуктивным является авторитарный стиль. При этом, будучи исторически свойственным для российской системы образования, он является довольно распространенным в современной педагогической практике. Кроме того, он часто используется педагогами в сочетании с демократическим, что также может положительно сказываться на результативности образовательного процесса. Самым не подходящим для российского образования, на наш взгляд, является либеральный стиль, так как он не предъявляет надлежащих требований к учащимся, не ставит целью всестороннее системное развитие личности учеников и довольствуется их незначительными продвижениями.

Как было указано выше, большинство российских педагогов сегодня избирают именно авторитарный стиль взаимодействия с учащимися. Как бы старательно не обращали внимание студентов педагогических ВУЗов на преимущества демократического стиля, они зачастую выбирают авторитарный. Мы можем предположить, что это связано с русскими ментальными ценностями [1]. Дело в том, что исторически для нашего национального образования свойственны консервативные, авторитарные традиции общения между старшими и младшими, родителями и детьми, учителями и учащимися. Отечественное образование имеет устойчивые черты, основанные на национальных традициях, от этих традиций не могут отойти и современные молодые педагоги. Учителя сохраняют и передают опыт предыдущих поколений, основанный на исконных русских ценностях, так или иначе каждый учитель помнит и использует опыт людей, учивших его раньше. Исходя из этого, демократический и либеральный стили кажутся протестными консервативным устоям, традициям отечественного образования.

Необходимо отметить, что в современной России образование модернизируется, на него оказывают серьезное влияние модернизационные процессы, поэтому видится необходимым смещать свои старые ориентиры и стремиться демократизировать процесс образования, давать ученикам больше самостоятельности, готовить их к жизни в мультикультурном обществе.

Обратимся к следующей классификации педагогических стилей, которая принадлежит А.К. Марковой и А.Я. Никоновой [5]. В основу деления стилей авторы кладут следующие основания: содержательные и динамические характери-

стики стиля, результативность деятельности. На основе этих критериев авторами было выделено четыре стиля, характеризующих учителя.

Эмоционально-импровизационный стиль характеризуется тем, что учитель ориентирован на процесс обучения, стремится сделать его более занимательным. Педагоги-представители такого стиля, склонны к неадекватной оценке знаний учеников, ориентируются обычно на наиболее активных, любят задавать малосодержательные вопросы. Уроки проходят интересно, выстроены логично, но зачастую нарушается обратная связь с учениками, так как учитель дает детям мало возможностей действовать и формулировать свои ответы самостоятельно. Для работы на уроке такой учитель стремится отобрать наиболее интересный, запоминающийся материал, на самостоятельное же изучение обычно оставляет менее понятную, трудную его часть. Учитель внимателен к ученикам, но слишком экспрессивен, работает в большей мере на интерес, а не на понимание.

В рамках эмоционально-методичного стиля педагог стремится получить высокий результат, не обедняя сам процесс учебной деятельности. Он старается сделать уроки занимательными, внимательно следит за уровнем усвоения материала как сильными, так и слабыми учащимися, регулярно проводит контроль знаний с предшествующими ему мероприятиями повторения и закрепления. Педагог такого стиля стремится пробудить глубокий интерес к тому или иному предмету, не злоупотребляя яркими, отрывистыми образами. Такой учитель имеет широкий методический арсенал, его занятия отличаются оригинальностью и разнообразием.

Рассуждающе-импровизационный стиль характерен для таких учителей, которым свойственна ориентация на процесс и результат обучения, так же как и для предыдущего типа. Должно отметить, что по сравнению со стилями, обозначенными выше, учитель, придерживающийся рассуждающе-импровизационного стиля, гораздо менее изобретателен и имеет довольно скудный набор методов работы. Он всегда дает возможность ученикам самостоятельно и тщательно проработать свой ответ, во время урока он говорит не так много, стремится к косвенному воздействию на учащихся путем уточняющих вопросов, подсказок.

Учителя, которым присущ рассуждающе-методичный стиль, стремятся видеть качественные результаты учебной деятельности и ориентированы, прежде всего, на них. Они консервативны в подборе методик, обходятся небольшим стандартным набором действий, регулярно проводят мероприятия по повторению, закреплению и контролю знаний учащихся. Учитель ориентируется в большей степени на слабых учеников. В работе больше всего стремится к рефлексии.

По нашему мнению, в такой классификации, при видимых преимуществах и недостатках всех стилей, самым эффективным является эмоционально-методичный.

Учитель, придерживающийся такого стиля, достигает высоких результатов в педагогической деятельности, применяя лично ориентированные методы, легко устанавливает обратную связь, дает возможность для самостоятельного формулирования своего мнения.

С нашей точки зрения наименее удачным является эмоционально-импровизационный стиль, так как он является единственным, не нацеленным на получение качественного результата учебной деятельности. Педагог занимает детей интересной информацией, но не формирует надежной системы знаний, не работает на глубину усвоения умений, а, следовательно, не нацелен на формирование их готовности к использованию усвоенного в будущем.

В заключении отметим, что знакомство будущих преподавателей с различными стилями необходимо для успешной реализации педагогической деятельности. Важно ориентировать молодых учителей на выбор более эффективных стилей с учетом политических, эстетических, мировоззренческих факторов, с учетом потребностей общества, государства, самих детей.

Литература

1. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. №5. С. 5-12.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М: Логос, 2000. С. 384.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. С. 190.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Издательство МГУ, 1995. С. 224.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 192.

Аликина Юлия Дмитриевна
Студентка группы БМ-11,
Институт математики, информатики
и информационных технологий
e-mail: juliya1109@mail.ru

О проблеме мотивации современных школьников к изучению математики

Аннотация: Статья посвящена одной из важных проблем современного школьного образования – отсутствию мотивации учеников к изучению математики. Автор анализирует ряд причин данного явления и предлагает варианты решения проблемы.

Ключевые слова: обучение, математика, преподавание, мотивация, учащиеся.

Alikina Yuliya D.
Student groups BM-11
Institute of Mathematics and Computer Science Information
Technology

On the problem of motivating students to study advanced mathematics

Abstract: The article is devoted to one of the most important problems of modern school education – the lack of motivation of students to study mathematics. The author analyzes a number of reasons for this phenomenon, and offers solutions to problems.

Key words: education, mathematics, teaching, motivation, students.

Математика – это не только стройная система законов, теорем, задач, но и уникальное средство познания красоты. А красота многогранна и многолика. Она выражает высшую целесообразность устройства мира, подтверждает универсальность математических закономерностей, которые действуют одинаково эффективно в кристаллах и в живых организмах, в атомах и во Вселенной, в произведениях искусства и научных открытиях [2].

К сожалению, часто оказывается так, что со школьной скамьи у детей складывается представление о математике, как о каком-то дезориентирующем вихре формул, теорем и всевозможных правил. Для многих школьников математика – это грузный, мрачный монстр, составленный из непонятных таблиц, схем и аксиом, на

вооружении у которого транспортер, линейка, циркуль и самое страшное — журнал с отметками. У монстра нудный, строгий голос, говорящий на непонятном, вселяющем панику языке, и дыхание, навевающее сон.

«Бюро по стандартам образования¹ в сентябре 2015 г. опубликовало отчет, в котором говорится, что зубрежка формул квадратных уравнений, бездумное применение правил тригонометрии просто отвращает учеников» [5]. Особенно это ученье тяжело для современного поколения детей с их «клиповой» памятью, рассеянным вниманием и извечным непониманием самой цели учёбы: «ну смысл мне всё это зубрить? Загуглил — и готово», «как мне это в жизни-то пригодится?» и так далее. Каждый современный учитель наверняка не раз и не два слышал подобные вопросы от своих учеников. Однако точные науки, вопреки распространённому заблуждению, отнюдь не ставят запрет на творчество в рамках своих дисциплин и не ограничиваются мучительно-скучными арифметическими подсчётами и надоедающим на втором десятке вычислением площади треугольника.

Все дети, когда идут в первый класс, хотят учиться. Почему же для ребенка, генетически предрасположенного к учению, процесс обучения превращается в трудную, малопривлекательную работу?

Очевидно, что математическое образование в школе сейчас если и не находится в состоянии упадка, то явно переживает не лучшие времена, а школьников, которые ясно отдают себе отчёт в том, что производная — это предел, а функция — отображение множеств, можно пересчитать по пальцам [1].

Принимая во внимание падение интереса к математике, я, как будущий учитель, считаю формирование и развитие мотивации к предмету первостепенной задачей. На мой взгляд, это решение и сопутствующей проблемы низкого качества знаний учащихся по математике.

Мотивация учащихся — это один из наиболее действенных факторов, влияющих на их успеваемость [6]. Это постоянная заинтересованность учащихся в обучении и большое желание прилагать необходимые для этого усилия; это обучение с целью приобретения и отработки знаний, в приобретении которых заинтересованы сами учащиеся. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов:

1 В числе «обеспечивающих» стандартов, входящих в систему образования, можно упомянуть принятый Международной организацией по стандартизации стандарт ISO 29990:2010 «Образовательные услуги в области неформального образования и обучения. Основные требования к организациям, предоставляющим услуги». Этот международный стандарт устанавливает формы образовательного процесса, а также требования к системе менеджмента образовательного учреждения и нацелен на формирование общей модели качественной и результативной профессиональной деятельности, которую осуществляют организации, предоставляющие услуги в области неформального образования.

Во-первых, образовательной системой страны в целом и деятельностью конкретного образовательного учреждения;

Во-вторых, уровнем организации образовательного процесса;

В-третьих, индивидуальными особенностями обучающегося;

В-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к предмету, к профессионально-педагогической деятельности;

В-пятых, спецификой учебного предмета.

Для более эффективной организации образовательного процесса в современных школах учителям математики необходимо задуматься о смене приоритетов. Главными установками в области образования для педагогов в первую очередь должны стать:

1. Свободное развитие личности обучаемого, а знания, умения и навыки из цели должны превратиться лишь в средство развития личности;

2. Гуманизация обучения, в процессе которого учащиеся осваивают общие универсальные умения, например, такие как, умение дискутировать, обосновывать свою точку зрения, работать в группе, работать с информацией, делать сообщения, писать различного рода тексты и т.п.;

3. Акцент на развитие субъект-субъектных отношений внутри образовательного процесса, при которых ученик действительно является субъектом обучения, а учитель этим процессом лишь управляет, регулирует его и поддерживает ученика в его самостоятельном движении в мир знаний, стимулируя его активность, веру в себя, создавая условия для его творческого самовыражения и самоактуализации.

Чтобы ребенок действительно стал субъектом в обучении, он должен ощущать потребность в познании. Поэтому прежде, чем открывать знания, надо дать ученику мотивацию, причем глубокую, прочную, основанную на психологии, жизненном опыте [4].

Как известно, увлечь ребёнка, от природы не наделённого талантом и любовью к предмету – коих, увы, меньшинство – не так уж и просто. Но не невозможно. Стоит делать небольшие разгрузки между порциями материала, вносить разнообразие в свои уроки, делая их насыщенными, интересными и познавательными.

Если заглянуть в историю предмета, то можно заметить, что математика, которую ученики так боятся и незаслуженно недолюбливают, – не просто «скучная» наука, преподаваемая в школе, а кладёз особых, интересных, по-настоящему захватывающих историй. Когда раскрывается эффективность применения математических методов в различных областях науки, культуры, искусства, не ущемляется роль математики, не подменяется другими предметами, а, наоборот, повышается интерес к предмету, выявляется высокое значение математики, процесс позна-

ния её делается увлекательным [2]. Помимо этого, рассказывая истории, связанные с открытиями в математике и различных сопряжённых дисциплинах, а также о людях, открывших какую-либо теорему или правило, учителя могут сделать математику увлекательнее в глазах учеников. И материал усваивается лучше, так как в голове ребёнка образуется ассоциативная связка между определённой историей и теоремой, законом или правилом. Всем нам хорошо знакомы ухищрения, на которые идут преподаватели школ, чтобы придумать «запоминалки», которые переходят чуть ли не в качестве фольклора от одного поколения к другому, из уст в уста: «пифагоровы штаны во все стороны равны», «сено-солома», «метод Тараса Бульбы» и так далее. Учитель математики – и поэт-песенник, и сказочник и баснописец!

Всегда нужно искать особый подход к изучению какого-либо предмета, и тогда изучение его не станет тяжким бременем. Например, почтенный Пифагор отвергал оценку музыки, основанную на свидетельстве чувств. Он утверждал, что достоинства ее должны восприниматься умом, и потому судил о музыке не по слуху, а на основании математической гармонии и находил достаточным ограничить изучение музыки пределами одной октавы.

Необходимую, существенную связь музыки и числа обнаружили, как известно, еще пифагорейцы, которые, открыв числовые соотношения, лежащие в основе музыкальных созвучий, явились, собственно говоря, родоначальниками музыкальной теории. Пифагор создал свою школу мудрости, положив в ее основу два искусства – музыку и математику. Он считал, что гармония чисел сродни гармонии звуков и что оба этих занятия упорядочивают хаотичность мышления и дополняют друг друга. Пифагорейский музыкальный строй, определивший на столетия судьбу европейской музыки, – это математика [2].

Таким образом, нужно искать и показывать связь предмета с другими областями знаний и жизнью, бытом. Необходимо идти в ногу со временем и понимать, как и что происходит в головах у учеников, чтобы в эту голову заложить полезные знания, принципы работы с точными науками.

Как будущие преподаватели, мы должны уже сейчас задумываться над тем, как мы будем преподавать своей предмет: будем ли мы ссылаться на «гиков» поп-культуры? Будем ли сочинять новые рифмы для запоминания? Будем ли вести постоянный диалог с учениками и побуждать их на активное участие в процессе обучения или будем бесцветным голосом равнодушно зачитывать учебник с восьми до двух и бежать домой, оставив мысли о своих учениках? Ведь именно от нас будет зависеть в некоторой степени будущее нашего города, страны, а на глобальном уровне — и всего мира. Любой из наших учеников в будущем может оказаться важным кусочком пазла в огромной и сложной картине грядущего, и от нас, в том числе зависит, что на этом кусочке будет нарисовано.

Литература

1. Горячев И.И. Проблема математического образования современного школьника [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://repetitors.info/library.php?b=377> (дата посещения 25.04.2016).
2. Математика вокруг нас [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/644555/> (дата посещения 25.04.2016).
3. Реализация ФЗ в образовании РФ [электронный ресурс]. Режим доступа: http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1233/cat_id/85 (дата посещения 25.04.2016).
4. Скучно на уроке математики. Поиски выхода [электронный ресурс]. Режим доступа: [tps://infourok.ru/statya_skuchno_na_uroke._puti_vyhoda.-186354.htm](https://infourok.ru/statya_skuchno_na_uroke._puti_vyhoda.-186354.htm) (дата посещения 25.04.2016).
5. If maths is boring, what is the answer? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://englishon-line.ru/chtenie-gaseta16.html> (дата посещения 19.04.2016).
6. Сообщество учителей [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edugalaxy.intel.kz> (дата посещения 19.04.2016).

Бабкина Лея Юрьевна,

Студент группы РП-21

Институт филологии, культурологии и межкультурных коммуникаций

e-mail: babkina.leya2013@yandex.ru

Психологический и исторический аспекты в изучении сказов Бажова на уроках литературы в старших классах

Аннотация: В данной статье представлена возможность рассмотрения сказов уральского писателя П.П. Бажова, в частности анализу сборника Павла Бажова «Малахитовая шкатулка», созданного на основе уральского фольклора, с позиций междисциплинарного подхода (с точки зрения не только литературы, но и достижений психоаналитической теории и истории). Материалы могут быть использованы на уроках литературы в старших классах. Такой подход позволяет создавать условия для формирования системного мышления, что развивает когнитивные структуры школьника. Автор выделяет три основные науки, с помощью которых произведение можно анализировать на углубленном уровне: литературоведение, психология, история.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, фольклор, психоанализ, клиповое мышление, системное мышление, интегративный подход.

Babkina Leah Y.

Student Group RP-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Psychological and historical aspects in the study of tales Bazhov in literature classes in high school

Abstract: this article presents the possibility of considering tales Ural writer P. P. Bazhov, in particular the analysis of the collection of Pavel Bazhov “malachite box”, created on the basis of the Ural folklore, from the standpoint of an interdisciplinary approach (from the point of view of not only literature, but also the achievements of psychoanalytic theory and history). The materials can be used at literature lessons in high school. This approach allows us to create the conditions for the formation of system thinking, which develops cognitive structures of the student. The author distinguishes three basic science with which a work can be analysed at the advanced level: literature, psychology, history.

Key words: interdisciplinary, folklore, psychoanalysis, clip thinking, systems thinking, integrative approach.

Современная наука переходит на междисциплинарный уровень исследования, что не может не влиять на практику образования. Об этом подходе теперь нередко задумываются преподаватели современных вузов России (к примеру, Алексей Васильевич Холопов, доцент, кандидат юридических наук Санкт-Петербургского юридического института Академии Генеральной Прокуратуры РФ, проводит лекции с точки зрения теории систем, привлекая знания как гуманитарного цикла, так и точных наук [10], что позволяет понимать мироустройство как систему, сферы деятельности человека как систему и самого человека как систему). Таким образом, жесткая дифференциация областей познания в условиях переизбытка информации не может обеспечивать успешное усвоение знаний, которое может быть реализовано в практической деятельности.

Если современные вузы уже пытаются перейти к пониманию интеграционной теории, то школы по – прежнему остаются в условиях зависимости от дифференцированности наук, забывая слова Яна Амоса Коменского: «Дидактика –универсальное искусство всех учить всему» [4], а также его труд «Пансофия», как зеркало некой мировой машины, то есть закономерностей совокупности предметов.

По словам Эдварда Торондайка, психолога и педагога XVIII века, многие никак не могут отразить и исправить ошибку односторонности, которая заключается в том, что «предметы обучения в том виде, в каком они обычно преподаются в школе: чтение, письмо, арифметика, устное и письменное изложение, грамматика, теория словесности, теория литературы, география, естествоведение, история, алгебра, геометрия и тригонометрия, иностранные языки и специальные предметы, – все они дают повод для упражнения одной способности: умения оперировать с представлениями. Ручной труд и лабораторные занятия по естествоведению представляют некоторую возможность научиться оперировать с вещами, но для того, чтобы научиться обращаться с людьми, школа не дает или почти не дает поводов. Как современная школьная программа, так и методы обучения, скорей, ставят в невыгодное положение учеников, одаренных способностью владеть материалами и орудиями, и также тех, кто умеет обращаться с людьми и пользоваться ими» [8].

При этом необходимо учитывать, что в наши дни логические иерархии, на которые современная система образования по-прежнему пытается опираться, не имеют прежней цены. Современный человек открывает для себя окружающий мир по законам случая, в процессе проб и ошибок [6].

В условиях широкого информационного поля под влиянием сети Интернет школьники становятся обладателями клипового мышления. Клиповое мышление

– это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Проблема клипа – отсутствующий контекст.

Подход, использованный в данной работе, нацелен на решение указанной проблемы, так как препятствует простому запоминанию обрывочных фактов, сложно актуализируемых и сохраняющихся только в кратковременной памяти. Оговоримся, что под подходом мы будем понимать совокупность определенных принципов и теоретических положений, а также соответствующие им способы деятельности в области педагогики и образования [3].

Итак, целью этой статьи является стремление показать связь авторской литературы, фольклористики, истории и психологии на примере изучения сказов Бажова в школе, показать возможность формирования системного мышления в условиях переизбытка информации.

Марк Липовецкий, российский критик и литературовед, в своей статье «Зловещее в сказах Бажова» попытался рассмотреть произведения советского революционера и писателя в контексте психоаналитической теории, что ранее не становилось предметом специального исследования. Следует отметить, что сборник «Малахитовая шкатулка» по данным 2013 года вошел в список «100 книг», рекомендованных Министерством образования и науки РФ, что приняли на заметку учителя школ России [7]. Данный материал на уроках литературы изучается оживленно, школьники нередко принимают участие в викторинах и исследовательских проектах, посвященных сказам П. Бажова. Что привлекает современного школьника в сказах, вышедших в период с 1936 по 1945 г. г.? Что привлекало в них советского читателя? Ответ на эти вопросы профессор Липовецкий дает один – амбивалентность в восприятии текста порождает заинтересованность. И данное противоречие неслучайно, если разглядеть в уральских сказах пугающее бессилие родного места и вместе с тем – успокоение, которое считывается читателем на неосознаваемом уровне [5].

Сказы Бажова отличаются от сказок тем, что они ставятся на черту между реально происходящим в конкретный период и описанием архетипически закрепившихся образов, передаваемых по канонам фольклористики «из уст в уста». В период написания «Малахитовой шкатулки» советское общество переживало не лучшие времена, а самого Павла Петровича Бажова исключили из партии. Исторический аспект, несомненно, важен при изучении школьниками авторских произведений. Параллельные акценты на условия жизни общества и самого писателя в мо-

мент создания сборника способствуют повышению качества понимания прочитанного и углубляют знания школьников не только по литературе, но и по истории. Это, в свою очередь, выводит школьников на междисциплинарный уровень, которого требуют условия информационного переизбытка.

С помощью истории мы можем объяснить образ рабочего в сказах, образ советского человека, специфику русского народа, специфику человека Урала. Но чтобы лучше остальные образы и метафоры, следует обратиться к области, которая принята для изучения далеко не всеми школами России, психологии. Почему мы не можем сформировать окончательно положительного или отрицательного отношения к происходящему в сказах? Марк Липовецкий ссылается на наличие в них *зловещего* [5].

Зловещее, по определению З. Фрейда, это «ход, ведущий на древнюю родину человечества, в такую местность, где пребывал каждый из нас некогда и прежде всего» [1] – основатель психоаналитической теории говорит о нахождении в чреве матери, абсолютно защищенном пространстве, периоде пренатального развития до травмы рождения. Если Родина – это защищенность, то Дом в сказах Бажова – это Урал, в котором, как было выяснено выше, происходит гибель традиционного уклада, который Бажов помнит со времен детства.

Мы можем прибегнуть к анализу произведений из «Малахитовой шкатулки», чтобы наиболее точно показать конкретное проявление в них психологического аспекта. К примеру, в сказе «Золотой волос» мы наблюдаем уход от мира главного героя Айлыпа: он прячется под озером после неудачных попыток украсть свою возлюбленную у ее отца. Спрятаться под озером – это метафора, означающая «царства мертвых», которое при определенных условиях становится единственным возможным для жизни. Таким образом, с точки зрения психоаналитической теории Бажов преодолевает травму с помощью «побега на древнюю Родину», некий мир – утопию, закрытый, замкнутый, но защищающий.

Как можно заметить, таинственность *зловещего* обусловлена его амбивалентностью. Мы не можем воспринимать один объект как одну плоскость, понимая, что образы героев гораздо многограннее. Они раздвоенные («Сказывали, будто Хозяйка Медной горы двоиться стала: сразу двух девиц в малахитовых платьях люди видали») [1], а то и размноженные, например, ящерицы разных цветов, ассоциирующиеся с разными видами руды, но представляющие один образ хтонического.

Итак, изучив тексты уральских сказов на междисциплинарном уровне, стоит продумать, как донести основные идеи до школьника. Прежде всего, следует учитывать принцип учета возрастных особенностей, то есть разбирать произведение таким образом лучше со старшими школьниками, упрощая для них психологическую терминологию. В некоторых школах для 9-11 классов предполагаются кур-

сы психологии, этики и психологии семейной жизни. Данный разбор может предполагать совместную работу психолога, учителя литературы и истории, что позволит старшему школьнику глубже понять произведение, ход исторических событий и связь литературного творчества с реальной жизнью.

Литература

1. Бажов П.П. Малахитовая шкатулка. М.: Эксмо, 2003. 316 с.
2. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: монография/М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. М., 2010. 254 с.
3. Дорохова Т.С. Ментальный подход в историко-педагогических исследованиях // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М.: Планета, 2016. С. 158-170.
4. Коменский А.Я. Великая дидактика [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/01004424522>
5. Липовецкий М. «Зловещее» в сказах Бажова [электронный ресурс]. Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/27732/1/qf_2_2014_14.pdf
6. Моль А. Социодинамика культуры / пер. с фр. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 16 января 2013 г. N НТ-41/08 «О перечне «100 книг» по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации», 25 января 2013 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70200292/#ixzz4ABisUDAQ>
8. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии [электронный ресурс]. Режим доступа: http://lib100.com/book/common_psychology/principles_teaching/_Эдвар%20Торндайк,%20Принципы%20обучения,%20основанные%20на%20психологии.pdf
9. Фрейд З. «Зловещее» / пер. с нем. Гараджа [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://upsihologa.com.ua/skachat.php?kniga=88>
10. Хлопов Алексей Васильевич [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pyrcode.ru/>

Биттер Маргарита Владимировна

Студент группы БК-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

E-mail: xxxmailxxx@mail.ru

Развитие образного мышления как важная составляющая педагогического процесса

Аннотация: В статье рассматриваются примеры технологий, направленных на развитие образного мышления у детей. Также раскрывается суть каждой технологии, тем самым делается акцент на том, какие именно способности она может раскрыть. У учащихся. Представлена методика применения данных технологий непосредственно в педагогической деятельности. На примере каждой из технологий показывается возможность развития образного мышления у детей. На основе проведенного анализа этих технологий подтверждается важность включения их в педагогический процесс.

Ключевые слова: образное мышление, педагогический процесс, образ, педагогическая технология, структура технологии, педагогическая деятельность, развитие образного мышления.

Bitter Margarita V.

The student of BK-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Development of imaginative thinking as important component of pedagogical process

Annotation: In article examples of the technologies aimed at the development of imaginative thinking in children are reviewed. Also disclosed is the essence of each technology, thus the emphasis on what is the ability it can reveal. The methodology for convenience of application of technology directly in pedagogical activity is presented. On the example of each of technologies need of development of imaginative thinking in children is shown. On the basis of the carried-out analysis of these technologies importance of their inclusion in pedagogical process is shown.

Key words: imaginative thinking, pedagogical process, image, pedagogical technology, structure of technology, pedagogical activity, development of imaginative thinking.

Известно, что у человека в разной степени может быть развито правое или левое полушария головного мозга. Из-за этого для нас стало привычным, что людей условно делят на два типа – «мыслители» и «художники». Это происходит потому, что полушария нашего мозга выполняют разные функции. Левое отвечает за логическое мышление, это разного рода расчеты, запоминание чисел, анализ информации и т.д. Правое же полушарие специализируется на интуиции, и все, что воспринимается этой частью головного мозга, выражается в символах и образах.

На сегодняшний день в основе классической системы образования лежит развитие в большей степени левополушарного мышления, при этом правому полушарию не уделяется столь должного внимания. Но многие ученые отмечают необходимость развития навыков, за которые отвечает правое полушарие. Еще А.Ф. Дистервег говорил: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [1]. То есть важно не просто выдать готовую информацию, а создать такие условия для ребенка, при которых он сам сможет прийти к тому, что ему необходимо в данный момент. Большое значение имеет сам процесс деятельности, а одним из существенных его компонентов является образное мышление. Поэтому, безусловно, стоит уделять большое внимание развитию навыков, за которые в ответе правое полушарие.

Стоит сказать о том, что собой представляет образ и за что отвечает образное мышление. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова представлено такое понимание образа – «обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления» [2]. Под образным мышлением принято понимать «процесс познавательной деятельности, направленный на отражение существенных свойств объектов (их частей, процессов, явлений) и сущности их структурной взаимосвязи».

Значение образного мышления связано с тем, что видение и понимание объектов и явлений окружающего мира обусловлено формами их познания и отражения. В данном типе мышления используются, в первую очередь, средства выделения, формирования, преобразования и обобщения содержания отражения образной формы. Эта форма присуща материально-чувственной основе отражения, организации мыслительных действий, а также их результату» [3].

На сегодняшний день в педагогике существует достаточное количество технологий, упражнений и методик, благодаря которым можно раскрыть образную сторону мышления ребенка. К сожалению, не часто это используют непосредственно в учреждениях образования. В основном, деятельность учащихся направлена на запоминание, воспроизведение, анализ информации. Из-за этого личность развивается одностороннее, еще и поэтому стоит развивать образное мышление, фантазию, воображение и творческие способности. Именно в таком случае ребенок будет развит сразу с нескольких сторон.

В разное время педагоги обращались к вопросу изучения того, каким именно образом необходимо развивать у ребенка мышление с помощью образов. Так, немецкий педагог В.А. Лай разрабатывал воспитательную концепцию «Школа действия», в которой он представлял, что педагогический процесс состоит из трех составляющих действий. Это восприятие, переработка и выражение. То есть сначала ребенок воспринимает увиденное, услышанное и т.д., затем он перерабатывает полученную из окружающего его мира информацию, и завершающим этапом является выражение сложившихся представлений об информации в виде экспериментальных и творческих работ. Вильгельм Лай писал: «Школа действия ставит своей целью создать для ребёнка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребёнка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей» [4]. Лай предлагал в качестве деятельности, которая будет направлена на развитие образного мышления, рисование, лепку, организацию театрализованных представлений. Таким образом, третий компонент концепции – выражение, и является самым действием, которое направлено на успешное приспособление ребенка к окружающей его действительности.

Еще одна очень интересная технология, в основе которой лежит образное мышление, называется «Педагогическая мастерские». Суть этой технологии состоит в том, что педагог создает лишь условия для индивидуальной творческой познавательной деятельности и включает в нее ребенка, который в этот момент имеет полную свободу творчества. «Педагогические мастерские» были созданы в 20-х годах XX века во Франции несколькими психологами – Полем Ланжевром, Анри Валлоном, Жаном Пиаже. С конца 90-х годов XX века эту технологию начинают использовать в своей деятельности отечественные педагоги. Одной из первой этой проблемой стала заниматься И.А. Мухина – заслуженный учитель РФ, доцент кафедры педагогики социального творчества СПбГУПМ. В своей статье она пишет: «Педагогическая мастерская – это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятельности. В мастерской построения знаний она может быть представлена так: творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт и т. д.» [5]. Главной особенностью технологии «Педагогические мастерские» является то, что из учебного процесса практически исключается передача

ча учащимся информации напрямую в готовом виде. Педагог создает такие условия, в которых ученики сами увидели проблему и осознали ее для того, чтобы самостоятельно ее решить. Так у ребенка формируется самостоятельное знание, которое он получил в процессе опыта. Вся технология состоит из семи последовательных этапов.

На первом этапе, которым является индукция или наведение, предполагается создание мотивационной основы для активной творческой и исследовательской работы учащихся. Важно помнить, что процесс творчества предполагает переживание сильных эмоций, которые возникают при желании совершить «открытие».

Второй этап – самоконструкция, предполагает переход от чувств, эмоций к реальным действиям, оформление ощущений в виде гипотезы, текста, рисунка, проекта. На этом этапе важно сформировать стремление ребенка найти решение возникшей проблемы, опираясь при этом на имеющийся у него жизненный опыт, знания, умения.

Третий этап – это социоконструкция. Педагогом осуществляется организация парной работы. Формирование пар, в которых будут работать учащиеся, должно происходить на основе сходства их интересов, точек зрения по поводу решаемой проблемы.

Четвертый этап – социализация. На этапе продолжается рассмотрение гипотез, проектов, идей в малых группах. Творческий процесс в группе позволяет ребенку обогатить свой опыт за счет знаний, умений «коллег», сопоставить точку зрения с мнением других, корректировать свою работу с учетом сделанного товарищами, осознать преимущества совместного творчества.

Пятый этап – афиширование. На этом этапе происходит демонстрация путей решения проблемы друг другу. При этом презентация осуществляется при помощи рисунков, схем и т.д.

Шестой этап называется «разрыв». Учащиеся осознают разнообразие вариантов решения проблемы. На этом этапе предполагается возникновение у ребят в некоторой степени внутреннего противоречия, своеобразного эмоционального конфликта между имевшимися у него знаниями и теми, что представили другие участники мастерской. Таким образом, происходит осмысление полученного эмпирическим (на уровне интуиции) путем опыта.

Седьмой этап – рефлексия. Мастер создает условия для вербального оформления тех переживаний, которые сопровождали процесс творческой познавательной деятельности ребенка, предоставляя каждому возможность высказаться и рассказать о том, что для него на занятии было наиболее важным и значимым [7].

В рамках этой технологии развивается образное мышление, создаются условия для самореализации ребенка, а также формируются новые знания, которые были получены в процессе индивидуальной и парной работы.

Следующая технология, направленная на развитие образного мышления – «Образ и мысль». Эта технология полностью исключает возможность получения учащимися готового знания. Получение информации происходит в процессе поиска истины. Форма работы представляет собой занятия-тренинги, на которых каждый пытается понять представленное произведение искусства. Технология «Образ и мысль» сформировалась на базе образовательного курса «Стратегии визуального мышления», в основе которого лежит модель эстетического развития Абигайль Хаузен.

В этой технологии существует несколько принципов, которые необходимо соблюдать педагогу для ее успешной реализации. Педагог не должен давать никакой информации о представленном произведении искусства, нельзя навязывать свое мнение, высказывать оценки. Главное – это обращаться к каждому ребенку по имени и повторять мысль каждого в виде парафраза. А также необходимо обобщать мнения высказывающихся или наоборот противопоставлять их друг другу.

Основу технологии составляет ряд вопросов, которые задает педагог в процессе обсуждения произведения искусства. Вопросы следующие:

- Что (кого) вы видите?
- А что еще? Кто видит что-то другое?
- Что происходит на этой картине?
- Что вы видите такое, что позволяет вам так утверждать? Что заставляет вас так думать?
- Кто этот человек?
- Где это происходит? (Кто, что и где?)
- Когда это происходит? (Где и когда?)
- Где находился художник, когда писал эту картину? Что, как вам кажется, заинтересовало художника в этом сюжете? Что видно на картине, а о чем мы можем только догадываться?
- Каков смысл происходящего?
- Как бы вы назвали эту картину? [8].

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть значимость развития у детей образного мышления. Поэтому сегодня существует острая необходимости использования различных технологий, как современных, так и разработанных и проверенных на практике несколько десятилетий назад, нацеленных на реализацию указанной задачи.

Литература

1. Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя [электронный ресурс]. Режим доступа: http://si-sv.com/board/a_disterveg/9-1-0-12.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Аз, 1996. 928 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: 2003. 672 с.
4. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры // История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие, под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 544 с.
5. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / авт.-сост. И.А. Мухина. Вып. 1. СПб.: СПб. гос. ун-т пед. Мастерства, 1995.
6. Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2016. 320 с.
7. Технология «Педагогические мастерские» / Отдел образовательных информационных технологий. Ярославль: ЯГПУ, 2009.
8. Технология «Образ и мысль» / Отдел образовательных информационных технологий. Ярославль: ЯГПУ, 2009.

Бурков Глеб Константинович
Студент группы БП-21
Институт социального образования
e-mail: strafbatalion@mail.ru

О воспитательном значении Олимпийских игр

Аннотация: В статье представлена эволюция воспитательной функции Олимпийских игр, начиная с периода античности, до современности. Подчеркивается значимость их, как на макроуровне – как средства предотвращения военных конфликтов, так и на микроуровне – как средства воспитания социально значимых ценностей и качеств личности.

Ключевые слова: воспитание, Олимпийские игры, Параолимпийские игры, физическая культура, спорт.

Burkov Gleb K.
Student groups BP-21
Institute of Social Education

About the educational value of the Olympic Games

Annotation. The article presents the evolution of the educational function of the Olympic Games, from the period of antiquity to the present. It emphasized the importance of them, as at the macro level – as a means of prevention of armed conflicts, and on the micro level – as a means of education of socially significant values and personality traits.

Keywords. education, the Olympic Games, Paralympic Games, physical culture and sports.

В эпоху античности спорт и физическая подготовка играли значительную роль в воспитании молодежи и не только. С самого детства ребенка приучали к тому, что в будущем они должны стать великими воинами и защищать свою семью, свой полис, свою Отчизну. Дети закалялись, занимались разными видами спорта, проходили очень тяжелую подготовку к военным условиям, и в конце пути их ждала заслуженная награда – посвящение, которое использовалось при переходе из одной возрастной группы в другую, при приеме в род или племя и т.д. К инициациям молодежь готовили специально выделенные старейшины, члены рода, которые имели большую физическую силу и опыт обучения, а также опыт проведения таких испытаний. Также благодаря занятиям спортом молодежь приучалась к трудовой

деятельности. Некоторые элементы физических упражнений походили на религиозные обряды, что воспитывало в детях любовь к верованиям и традициям. Спорт учил детей быть ответственными и готовил их к роли кормильцев. Олимпийские Игры, в свою очередь, переносили военные битвы на спортивные стадионы, на которых юноши своей силой и спортивными навыками отстаивали честь своего полиса и в случае успешного выступления прославляли его и становились знаменитыми людьми. Можно сказать, Олимпиады учили молодежь гуманизму, так как становилось понятно, что можно победить противника, не убивая его, и достичь гораздо большего результата, чем лишить жизни противника или героически погибнуть в бою, отсюда и поговорка: «О спорт, ты мир». Юноши учились работать в командах, не бросать друг друга в ответственный момент, быть терпеливыми, сдержанными, действовать тактически и умно против соперника, набираться опыта, выступать перед огромной и разношерстной публикой и так далее. Также участие в Олимпиадах приучали юных олимпийцев к строгой дисциплине и соблюдению необходимых правил, иначе их ждало суровое наказание в виде штрафов, дисквалификаций и общественного порицания. Олимпиады длились с 776 г. до н.э по 394 г. н.э, несмотря на все потрясения и войны, и приняли деятельное участие в воспитании и становлении многих поколений и достойных личностей. Впереди были темные века, мрачное Средневековье, время чумы, о спорте и, соответственно, об Олимпийских Играх забыли надолго.

В конце XIX века Олимпийские Игры были возрождены французским аристократом Пьером Де Кубертенем, воспитателем и педагогом, министром Просвещения Франции. Кубертен разработал и внес рекомендации, направленные на кардинальное изменение и совершенствование французской системы образования и воспитания. Он предложил отказаться от воспитания французской молодежи на основе немецкой системы физического воспитания как излишне грубой и военизированной и перейти на усовершенствованный вариант более разносторонней английской системы, ориентированной на игры и рекреационные виды деятельности.

На основе изучения того влияния, которое двигательная активность и спорт оказывают на здоровье, культуру и воспитание людей в разных странах, Кубертен сформулировал свое собственное отношение к спорту как к средству образования и воспитания и как к важному фактору развития международного сотрудничества, укрепления мира и взаимопонимания между народами. При этом он не ограничился изучением состояния физического воспитания и спорта в различных странах в конце 19 в., но и провел глубокие исторические исследования. Наиболее близкими к представлениям Кубертена о месте спорта в обществе оказались взгляды древних греков, реализованные в их системе воспитания и спортивных соревнований, среди которых наиболее значительными были античные Олимпийские игры, которые

перенесут сражения с боевых позиций на спортивные стадионы. Так у Кубертен возникла идея возрождения Олимпийских игр в современных условиях. Основные принципы этого он изложил в июле 1888 на заседании Комитета по внедрению физических упражнений, созданного в Министерстве образования Франции. Кубертен отметил немаловажный факт: Олимпийские Игры обязательно должны быть интернациональными, что вело к объединению молодежи и молодежных организаций со всего света в независимости от национальности, расы и цвета кожи. В 1894-м состоялся первый Международный Олимпийский Конгресс, а в 1896-м году в Афинах состоялись первые Возрожденные Олимпийские Игры.

К сожалению, Олимпийские Игры не смогли предотвратить две Мировые Войны в XX в., но в дальнейшем во многом благодаря Олимпиадам «холодная» война так и осталась «холодной». Произошло то, чего хотел Кубертен, и было начато в античности: вся агрессия, всё ненависть и негодование, весь гнев по отношению противнику выплескивался не в массовые убийства и военные действия, а в битву спортсменов на спортивных стадионах на разных континентах. Дети с детства в различных секциях, посвящали всю свою жизнь спорту, и никоим образом не думали о войне, учились уважать противника и признавать поражения, готовить себя к важным соревнованиям, учиться делать выбор и жертвовать разными интересами. Олимпийские Игры, попадание на них и победа – это как мечта, осуществление которой дисциплинировало, воспитывало и направляло. В случае победы спортсмена на стадионе поднимается вверх флаг и играет гимн страны, которую спортсмен представляет, и многие дети со всего мира мечтали об этом захватывающем моменте, и отдавали себя спорту без остатка и всю свою жизнь не притрунувшись ни к чему вредному. Олимпийская Хартия противопоставляла себя всякой дискриминации и расистским проявлениям, и на Олимпиадах неоднократно случались акции против расизма именно со стороны молодых спортсменов, воспитанных и соблюдающих олимпийские принципы.

На данный момент Олимпиады и олимпийское движение – это бренд, главное мероприятие и соревнование четырехлетия, которое, безусловно, объединяет молодежь со всего мира и стимулирует детей на достижение самых высоких целей, связанных с Олимпиадой. Помимо всего вышеперечисленного Олимпийские Игры как зрелищные соревнования отвлекают детей от компьютера и канала «ТНТ», рождают в их сознании кумиров-спортсменов, идеалу которых ребенок стремится подражать, и, соответственно, начинает увлекаться спортом, следить за ним, а не за увлеченными ложными потребностями, такими как курение, употреблением алкоголя и наркотиков. И, безусловно, такое мероприятие, как Паралимпийские Игры, дарит надежду детям-инвалидам на то, что у них есть будущее, несмотря ни на что. Они могут стать спортсменами, и неплохими спортсменами, несмотря на ограни-

ченные возможности, и приносить пользу себе, людям и стране, стать известными людьми и почувствовать себя нужными.

Литература

1. Возрождение олимпийских игр // Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://megabook.ru>
2. Дорохова Т.С. История социальной педагогики / Т.С. Дорохова [и др.]; под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. 300 с.
3. История Олимпийских игр [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru>
4. Пьер де Кубертен и Олимпийское движение [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://coolreferat.com>

Бушуева Алена Алексеевна
Студент группы БО-31
Институт педагогики и психологии детства
bushuewa.alen@yandex.ru

О сущности понятия «гражданская идентичность»

Аннотация: Статья посвящена вопросам формирования гражданской идентичности. Посредством контент-анализа литературы и нормативных документов (Федеральный государственный стандарт основного общего образования) выявляются взгляды исследователей на проблему определения сущности понятия «Гражданская идентичность». Выявляются и описываются технологии и методы формирования гражданской идентичности у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: гражданская идентичность, коммуникативные, игровые, социально-деятельностные технологии формирования гражданской идентичности.

Bushueva Elena A.
Student Group BO-31
The Institute of pedagogy and child psychology

On the essence of the concept of «civic identity»

Annotation. The article is devoted to the formation of civic identity. Through content analysis of literature and normative documents (federal state standard of general education) revealed the views of researchers on the problem of defining the essence of the notion of «civic identity». Identifies and describes the technology and methods of formation of civil identity among elementary school students.

Keywords. civic identity, communication, gaming, social-activity-related technology of formation of civil identity.

Формирование гражданской идентичности личности это одна из основных задач образования. В Концепции модернизации образования указывается, что воспитание должно стать не отдельным элементом внеурочного педагогического действия, а обязательной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование гражданской ответственности и правового самосознания, российской идентичности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности.

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального образования говорится о необходимости формирования у учащихся основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, свой народ, историю страны, осознании своей этнической и национальной принадлежности. Младший школьный возраст наиболее подходящий период для формирования гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности [10].

Понятие гражданская идентичность в отечественной науке появилось относительно недавно. Ряд исследователей, в число которых входит Иванова Н.Л., рассматривает гражданскую идентичность наряду с этнической. По мнению автора, гражданская идентичность это более сложное, не укрепившееся понятие в области психологии, а все, потому что соотносится с понятием нации – одним из самых спорных и неоднозначных понятий современной науки [8].

Водолажская Т. в своих работах определяет гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе [4]. Юшин М.А. рассматривает её как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [14]. Под гражданской идентичностью Шиковой Р.Ю. понимает структурный компонент социальной идентичности, который определяется как результат процесса самоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности [13].

Во многих работах отмечается важность различения таких понятий, как государственная и гражданская идентичности, что соизмеримо с одним из современных пониманий гражданства. Такого мнения придерживается российский социолог Дробижева Л.М., она считает, что гражданская идентичность, в отличие от государственной и тем более этнической идентичности, не подразумевает единой культуры, одной ценностной ориентации или мифической «национальной территории».

В исследованиях, тяготеющих к социально-психологическому замыслу, они чаще используются как очень близкие, почти синонимы. Поэтому категории «гражданин», «россиянин» используются как показатели, обозначающие общенациональную принадлежность [6].

Григорьев П.В. считает, что гражданская (русская) идентичность – это свободное отождествление человека с русским нацией (народом); включённость человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности прошлому, настоящему и будущему русской нации [5].

Известный российский психолог и учёный Асмолов А.Г. понятие «гражданская идентичность» рассматривает как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе, имеющей определённый личностный смысл» [2], при этом автор отмечает, что гражданская идентичность имеет личностный смысл в отличие от понятия гражданство.

Исследователь Санина А.Г. считает, что гражданская идентичность является фактором консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень её укоренённости в сознании и действии граждан – залог политической, духовной консолидации, единства общества.

В педагогической науке гражданская идентичность чаще всего понимается как:

- осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл, основанное на признаке (качестве) гражданской общности, характеризующем его как коллективного субъекта;
- тождественность личности статусу гражданина, личная оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [7].

Таким образом, на основе анализа работ, посвящённых проблеме определения понятия гражданской идентичности, можно сделать вывод, что данное понятие трактуется исследователями неоднозначно; у них отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления. Научные подходы к толкованию данного термина предпринимались в основном в социологии и политологии, социальной психологии и только недавно появились в поле зрения педагогической науки.

Абросимова К.А. в своей статье «Анализ сущности понятия гражданская идентичность» пишет: «гражданская идентичность юного человека формируется на основе идентичности семейной, школьной, идентичности с территориальным сообществом. Именно в школе ребёнок становится не только человеком только семейным, но и общественным. Поэтому проблема формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения приобретает особую педагогическую значимость и решение её в полном объёме затрагивает все уровни образовательных учреждений» [1]

Гражданская идентичность имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В связи с этим личность имеет право свободного выбора и самоопределения в условиях уважения прав других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности является важной задачей раз-

вития личности. Именно в этом значении мы будем употреблять данное понятие в нашем научном исследовании.

Основной целью формирования гражданской идентичности личности ребенка является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе, руководствующегося в своей жизнедеятельности нравственными принципами. Для того чтобы данная цель была достигнута, в школах необходимо создать условия, способствующие свободному самостоятельному мышлению обучающихся; формировать способность к собственным оценочным суждениям учащихся для позитивного опыта применения полученных знаний; учить решению практических задач.

О становлении гражданской идентичности необходимо говорить уже в начальной школе. Младший школьный возраст наиболее подходящий период для формирования гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности. Податливость и доверчивость детей в этом возрасте, склонность к подражанию, уважение и огромный авторитет учителя начальных классов, его личностная позиция, создают благоприятные предпосылки для успешного воспитания. Это время, когда чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру.

Каждый учитель при обучении и воспитании школьников должен поставить перед собой определённую цель. Это формирование способности школьника соотносить себя с гражданской общностью, с ее ценностями и нормами, осознавать свою принадлежность к гражданской общности, видеть в себе гражданина своей страны и члена гражданского общества.

Особенностью работы учителя начальных классов в контексте формирования гражданской идентичности является такое преподнесение изучаемого материала, которое не может, не отразиться на отношении личности к себе, своей семье, своему городу, своей стране.

Для реализации поставленной задачи учителя используют современные образовательные технологии, которые дают возможность повысить уровень сформированности гражданской идентичности учащихся класса.

В настоящее время уже накоплен определенный опыт по формированию гражданской идентичности. К наиболее распространенным технологиям формирования гражданской идентичности можно отнести:

- коммуникативные (беседа, диспуты, технология «Дебаты»);
- игровые (ролевая игра, деловая игра);
- социально-деятельностные (технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект).

Под воспитательной беседой понимается обращенное к слушателям развернутое личное высказывание инициатора беседы, проникнутое эмоциями и переживаниями и нацеленное на получение обратной связи от слушателей (в виде вопросов, ответов, реплик). Тема общения должна включать в себя морально-нравственные и гражданские аспекты, подчерпнутые из художественной литературы или из жизненных ситуаций. Основная форма общения при беседе – это педагог и дети. Педагог должен подвести школьников к тому, чтобы они поставили себя в сходную ситуацию при выборе того или иного пути решения. Беседа не предполагает активной коммуникации школьников между собой, дети могут лишь обмениваться непродолжительными репликами.

Диспут – (от латинского слова *disputare*, рассуждать спорить). Использование диспута при формировании гражданской идентичности предполагает взаимодействие, в ходе которого провоцируется столкновение мнений по вопросам гражданского выбора и самоопределения. Диспут предполагает элементы монолога и диалога. Диалог придает эмоциональную окраску дискуссии, а монолог служит для выражения его логического содержания. Педагог должен начинать диспут по гражданско-патриотической проблематике с предложения прокомментировать какой-либо факт, видео (кино) фрагмент и т. д. С помощью наводящих вопросов, побуждающих реплик педагог активизирует участников диспута, будит в них творческую деятельность, которая в конечном итоге должна привести учащихся к самостоятельному решению обсуждаемой проблемы. В рамках формирования гражданской идентичности сегодня особенно популярна технология «Дебаты». В дебатах, как правило, участвуют две стороны. Одна команда, защищающая тему обсуждения, другая команда, опровергающая ее. Цель команд – убедить судей, что их аргументы наиболее весомые. Судьи решают исход обсуждения, указывая наиболее слабые и сильные стороны команд. Учитель становится «Таймкипером», т.е. он следит за соблюдением регламента и правил игры. При проведении дебатов необходимо учитывать определенные принципы:

- необходимо уважать оппонентов;
- при столкновении идей единственным оружием могут быть только обоснованные аргументы;
- необходимо быть честным в своих аргументах;
- уметь признавать свои ошибки.

Очень важным является то, что проигравших в дебатах нет. Главное в дебатах – это обучение. Основная задача данной технологии – приобщить участников к нормам и ценностям гражданского общества, адаптировать их к условиям современной жизни, научить вести полемику, отстаивать свои интересы на основе правовой базы и знаний. Учащиеся вырабатывают свою нравственно-мировоззренческую

позицию, учатся находить компромиссы, анализировать информацию и самостоятельно ее добывать.

Рольевая игра. В отечественной школе все большее распространение получают ролевые игры. В отличие от деловой игры созданная ситуация здесь отличается более высоким уровнем абстрактности, а учащиеся играют определенную роль по заданным правилам (при этом их собственное мнение может не совпадать с позицией того или иного персонажа) [11]. Игра питает и отчасти формирует всю человеческую культуру. Такая характеристика игры обуславливает привлекательность игровых методик, которые являются весьма эффективными в преподавании любых дисциплин, в том числе и в политическом образовании.

Задачи ролевых игр определяются следующим образом:

- учащиеся смогут показать умение применять полученные знания в решении поставленной задачи;
- ролевая игра дает возможность или для получения дополнительных знаний, или для выявления неосвещенных в учебном курсе вопросов;
- развиваются творческие способности при решении определенных проблем;
- учащиеся учатся занимать разные позиции, находить аргументы и формулировать взгляды в той или иной роли;
- способствует развитию навыков участия в дискуссии, сотрудничества в достижении поставленной цели;
- формируется толерантное отношение к другим мнениям.

В отличие от других профессиональных областей практики включение в работу по проведению игры является посильной задачей для учащихся. Необходимо отметить, что в ролевой игре педагог может получить очень важный результат гражданско-патриотического воспитания, т.е. формирование у школьников позитивных отношений к базовым ценностям нашего общества. Однако, гарантировать достижение этого результата может только деловая игра, более сложный вид ролевой.

Одной из важных технологий формирования гражданской идентичности является «Технология социальной пробы», т. е. участие ребенка в социально значимых делах, организованных взрослыми.

К таким делам можно отнести:

- участие ребенка в концертах для ветеранов;
- различные субботники по уборке территорий;
- мероприятия для воспитанников детского дома;
- экологические мероприятия;
- помощь пенсионерам;
- спортивные мероприятия.

Необходимо, чтобы ребенок участвовал в этом добровольно, а педагог может только морально мотивировать участие детей в мероприятии. Большую роль в формировании гражданской идентичности играют и коллективно-творческие дела. Для грамотного осуществления коллективно-творческих дел гражданско-патриотической направленности необходима активность школьников, не зрительская, а деятельностная. В КТД работает механизм включения школьников в полную структуру деятельности (от решения до анализа), который порождает чувства коллективного и индивидуального авторства [12].

Социальный проект – одна из наиболее популярных технологий гражданско-патриотического воспитания. Это практика разного рода волонтерских и других проектов, где цели ставит педагог и включает детей в социальную активность. Социальное проектирование – это самостоятельный выбор деятельности, который соответствует интересам и способностям ребенка. Ребенок сам несет ответственность за свой выбор. Это коллективная работа над важным делом, в процессе которой формируются важные социальные навыки, необходимые людям в жизни. Социальный проект можно рассматривать как эффективную профориентационную работу с подрастающим поколением.

В условиях модернизации российского образования большое значение имеют не только новые технологии, но и многообразные организационные формы гражданского воспитания. К одной из них относится учебная деятельность. Учебная деятельность включает в себя уроки, экскурсии, лекции, семинары и т. д. Урок является основной формой организации образовательной деятельности. Для формирования гражданской идентичности большую роль играют уроки гуманитарного цикла такие, как окружающий мир, история, литературное чтение, ОРКСЭ. Дети на уроках знакомятся с историческими и литературными персонажами, жизнь и деятельность которых становится примером гражданской активности и любви к Родине. Кроме того, на уроках окружающего мира и ОРКСЭ формируются правовые знания и толерантность учащихся.

Особое значение в формировании гражданственности и патриотизма играют экскурсии. Экскурсия помогает непосредственно приобщить детей к миру прошлого, визуально осмыслить то, о чем говорилось на уроке. Дети могут ознакомиться с жизнью героев, увидеть их фотографии, ордена, непосредственные места сражения. Учащиеся знакомятся с памятными местами, лучше узнают культурное наследие. А это в свою очередь формирует у детей чувство гордости за свою страну. Также как и учебная деятельность, внеурочная работа играет очень большую роль в формировании гражданственности и патриотизма учащихся. Внеучебная деятельность включает в себя такие формы, как классный час, разнообразные кружки и т. д. Использование форм и средств внеклассной и внешкольной работы

– важнейших составляющих дополнительного образования – открывает широкие лично- и практико-ориентированные возможности для формирования культуры гражданственности, организации личного опыта учащихся на основе научных знаний: участие в занятиях кружков, создании и функционировании школьных музеев, где приоритетной является нравственно-патриотическая направленность, в походах по местам боевой славы, в мероприятиях по охране окружающей среды, краеведческих экспедициях, экскурсиях и т.п. [9]. Известно, что жизнь учащихся в школе является педагогически организованной. Между тем внеклассная и внешкольная среда более противоречива и специфична, в определённой мере стихийна. Сознание и поведение детей формируется под действием микросреды, того опыта, который ребёнок аккумулирует из повседневной жизни. Воспринимая огромный позитивный нравственный опыт, накопленный обществом, дети подчас сталкиваются в семье, в кругу знакомых, на улице с дурными привычками, слышат высказывания, которые противоречат социальному окружению (образу жизни). И если негативный опыт не нейтрализовать, то дети, как губка, будут впитывать в себя все отрицательное, усвоят его, и в дальнейшем подобный опыт может стать отправной точкой отклоняющегося поведения, правонарушений несовершеннолетних. Поэтому как никогда остро стоит проблема усиления воспитательной значимости сферы досуга, свободного времени, деятельности и общения учащихся.

Формирование гражданской идентичности учащихся в школе является очень сложным процессом. Содержание гражданского образования включается в ряд школьных дисциплин начальной, основной и средней (полной) школы. Педагогические коллективы самостоятельно выбирают формы реализации гражданского образования. В настоящее время накоплен большой опыт по формированию гражданской идентичности учащихся. Существует большое разнообразие технологий и организационных форм воспитания гражданина современного общества. Использование форм и средств внеклассной работы открывает широкие возможности для формирования гражданской идентичности подростков.

Литература

1. Абросимова К.А. «Анализ сущности понятия гражданская идентичность» [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2014/224/analiz_suwnosti_ponyatiya_grazhdanskaya_identichnost/ (20.04.2016).
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Про-

свещение, 1968. 113 с.

4. Водолажская Т. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5. С. 140-142.

5. Григорьев Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника // Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования: Материалы Интернет-конференции [электронный ресурс]. Режим доступа: URL:<http://proektpatriot2.jimdo.com/гражданская-идентичность/> (18.10.2015).

6. Дробижева Л.М. Государственная и этническая идентичность: выбор и подвижность // Гражданская, этническая и религиозные идентичности в современной России. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. С. 10-30.

7. Ефименко В.Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11 [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/11/pedagogika/efimenko.pdf.

8. Иванова Н.Л. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 83-93.

9. Логинова Н.В. Гражданское воспитание как объект педагогического исследования // Человек и образование. 2009. № 1. С. 26-31.

10. Образовательные стандарты второго поколения [электронный ресурс]. Режим доступа: URL :<http://www.standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=754> (19.01.2016).

11. Резник Ю.М. Гражданское общество как идея // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 4. С. 108-118.

12. Семешок Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития. Воронеж: «МОДЭК», 2006. 352 с.

13. Шикова Р.Ю. Гражданская идентичность молодёжи в современной России // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики: сб. науч. ст. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 91-97.

14. Юшин М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодёжи в современной России : дис. ... канд-та полит. наук. Тула, 2007. 189 с.

Ван-Чан-Жоу Анна Александровна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: van-chan-zhou@yandex.ru

Инновационные тенденции в современном российском образовании

Аннотация: В данной статье рассматриваются инновационные явления в современной российской педагогике: нестандартные системы образования, авторские программы и т.д. Приводится оценка их эффективности, данная специалистами, родителями и детьми. Выявляются плюсы и минусы предложенных программ, их краткая история и возможные векторы дальнейшего развития. Анализ данных явлений позволяет поставить проблему соотношения традиционного и инновационного в системе образования в России.

Ключевые слова: аутизм, Вальдорфская школа, гуманизм, гуманистический подход, метод, инклюзивное образование, инклюзия, инновации, педагогика, педагогическая система.

Van-Chan-Zhou Anna A.

Student group RL - 21,

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Innovative trends in modern Russian education

Abstract: This article discusses the innovative phenomena in contemporary Russian pedagogy : non-standard education , the author of the program , and so on . The evaluation of their performance, given by specialists, parents and children. Identifies the pros and cons of the proposed programs ,their brief history and possible vectors of further development. Analysis of these phenomena allows you to put the problem of the relation of traditional and innovation in the education system in Russia .

Keywords: autism, Waldorf School, humanism, humanist approach, method, inclusive education, inclusion, innovation, pedagogy, pedagogical system.

В последние десятилетия педагогическая наука и образование претерпевают ряд изменений. Появляются новые тенденции в их развитии, и всё дальше уводящие их от традиционных методов обучения и воспитания. На смену традиционной приходят инновационные образовательные системы. Их особенности и содержа-

ние будут рассмотрены ниже. Для начала выясним, что понимается под традиционной образовательной системой.

Традиционная система используется в отечественном образовании с начала двадцатого века и до наших дней. Ее основы закреплены нормативно, в частности в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и «Законе об образовании в Российской Федерации» [6]. Она предусматривает строгое деление на классы по возрасту и состоянию здоровья. В настоящее время она является ведущей в отечественном образовании. Её главным методом преподавания является классно-урочная система, созданная в конце шестнадцатого века Я.А. Коменским.

Однако стоит заметить, что традиционная система в последнее время претерпевает некоторые изменения. В частности, в ней активно развиваются гуманистические тенденции (опора на принципы гуманизма, уважительное отношение к ребёнку, принятие его как самостоятельной личности). По мнению ряда исследователей, гуманистические принципы должны быть положены в основу любой современной педагогической системы [4]. Разработкой и внедрением гуманистических принципов в отечественное образование занимается Всероссийский центр гуманной педагогики. «Правит» этой системой любовь к ребёнку (в основу положен один из главных принципов системы Я. Корчака). Главное здесь – ненавязчиво привить ребёнку интерес к знаниям, направить его на верный путь. Так создается особое искусство преподавания, позволяющее реализоваться как ученику, так и учителю. И действительно, дети здесь сами участвуют в создании учебной программы, помогают себе и другим. Так, например, на уроке литературы ребятам предлагают дополнить учебник: подобрать любимые стихотворения и вклеить их, или представить ту или иную книгу. И дети активно принимают участие в выполнении заданий такого типа [7].

В настоящее время в России по программам гуманистической педагогики работают всего десять школ. Однако те или иные элементы данной образовательной системы присутствуют в рамках традиционной системы практически повсеместно. Это связано с популярной ныне ориентацией на гуманистический подход в педагогике. И это не просто тенденция нового времени, а нормативно закреплённое требование.

Довольно популярны сегодня школы и детские сады, работающие по системе Марии Монтессори. Основными принципами данной системы воспитания и обучения являются: независимость ребёнка, свободное психологическое, социальное и физическое воспитание, свобода ребёнка в определённых границах. Занятия проводятся в специально подготовленной среде Монтессори-педагогом, который является помощником или наблюдателем. Главное действующее лицо здесь – ребёнок. В пространстве класса всё сделано в первую очередь для него. Он сам выбирает

любой из представленных типов занятий, самостоятельно проводит исследования, итог которых – получение новых знаний и умений.

Результат такой системы оценить достаточно сложно. Встречаются разные мнения: некоторые родители считают, что результатом таких занятий является развитие у ребёнка самостоятельности, чувства ответственности. Вырабатывается интерес к знаниям и умения самостоятельного постижения мира. Родители отмечают высокую заинтересованность детей в получении образования, умение корректировать и распределять своё время. Сами же ребята с удовольствием ходят в школу, с увлечением занимаются. Другие родители склонны считать, что данная образовательная система воспитывает неуправляемого ребёнка, т.е. наносит вред его личности. В основном, такую систему считают применимой для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Близкой к Монтессори-системе является система Вальдорфских школ, пик популярности которых в России пришёлся на девяностые годы прошлого века. Но и сейчас от этой системы не отказываются. Особенно популярны Вальдорфские школы у себя на родине – в Германии. Они так же пропагандируют естественное, свободное воспитание и обучение. В них нет деления на классы. Все ученики – в равных условиях. Образование осуществляется плавно, в соответствии с возрастом. Учитель – направляющий в мире знаний. Его задача – не только передать накопленные опыт и знания, но и привить любовь к предмету. В российских школах Вальдорфская система редко реализуется полностью. Чаще в рамках традиционной образовательной системы проявляются некоторые её элементы, что делает процесс обучения более интересным и продуктивным.

Чаще школы Вальдорфского типа реализуют себя как репетиционные образовательно-воспитательные центры [7]. Программа воспитания и обучения создаётся для каждого ребёнка индивидуально. За основу берутся естественные склонности учащихся, создаются условия, необходимые для самореализации того или иного ученика. Свобода здесь почти безгранична. Главное – направить силы ребёнка в нужное русло, дать ему возможность развиваться самостоятельно, соразмерно своим особенностям. Такая система отлично мотивирует на получение образования, а значит, обеспечивает высокую успеваемость.

Нормативно оформить Вальдорфские школы (аккредитовать, пролицензировать) чрезвычайно тяжело. Отсюда – существенный минус: проблемы со сдачей ЕГЭ и ОГЭ и последующим поступлением в сузы и вузы страны. Психологи же основным минусом таких школ считают отсутствие подготовки учащихся к стрессовым ситуациям. Однако плюсы такой педагогики куда более весомы: учащийся развивается в свободную, волевою личность, обладающую знаниями, умениями и практическими навыками.

Своеобразным вызовом традиционной образовательной системе являются школы так называемой «Новой педагогики» или «Авторские школы», в основе которых лежит личный опыт работы того или иного педагога [7]. Концептуально данная система не реализует основные требования, предъявляемые к отечественному образованию Федеральными государственными стандартами и Законом «Об образовании в Российской Федерации», но эти требования делаются это нестандартно.

Так, некоторые «новые школы», так же как Вальдорфские и Монтессори используют принцип разновозрастности, не имеют деления на классы. Вместе обучаются ребята из средних и старших классов. Нет деления и в начальной школе. Результатом такой системы является высокий уровень мотивации и любознательности в среде школьников, знания усваиваются быстрее, в большем объёме. Показатели успеваемости в таких школах – одни из самых высоких. Ребята активно взаимодействуют как друг с другом, так и с педагогами, помогают друг другу учиться. Так передается и приобретается индивидуальный жизненный опыт. Примером такой системы является школа В. Попковой в Ленинградской области, которая основана на личном опыте ее основателя.

На личном опыте педагога основана и авторская программа А. Эдвардса [7]. Она реализуется в авиационном лицее г. Ульяновска. Её особенность состоит в том, что необходимые знания и умения приобретаются ребятами одновременно, на практике. Так, на базе лицея осуществляет свою работу музей техники. В его коллекции представлены научно-технические разработки разных лет, и даже самолёты. Знакомясь с их устройством, ребята не только самостоятельно получают новые знания и умения, необходимые для будущей профессии, но и формируют готовность использовать их в дальнейшем. По сути, здесь в полной мере реализуется компетентностный подход, заявленный в государственной образовательной политике в качестве одного из основополагающих [3].

Интересен опыт школ, сочетающих в своей деятельности инновационный и традиционный опыт, как например, здоровьесберегающие школы [7]. Из самого названия следует, что основной упор здесь сделан на сохранение и поддержание здоровья учащихся. Все уроки ученики школ такого типа проводят на ногах. По мнению педагогов, это позволяет им сбрасывать напряжение, быть более активными, чем на уроках стандартного типа, повышать концентрацию внимания на изучаемом материале. По сути, здоровье здесь является базовой ценностью и понимается оно в широком смысле, как системная категория, т.е. включает физическую, психическую, духовную и социальную составляющие, тесно взаимосвязанные между собой [5]. Показатели успеваемости в таких школах так же являются одними из самых высоких в стране.

Особо следует отметить образовательные системы, основанные на специальных «адресных» программах:

1. Для одарённых детей;
2. Для детей с альтернативными возможностями здоровья;
3. Для трудновоспитуемых детей и подростков;
4. Для воспитанников детских домов и интернатов.

В современном российском образовании накоплен чрезвычайно полезный опыт работы с первой, третьей и четвёртой из перечисленных категорий детей. Для двух последних главной опорой является дисциплина. Типичным следствием реализации подобных программ является низкий уровень социализированности учащихся, в частности низкая успеваемость или отказ от получения образования вообще. Поэтому в отношении данных категорий детей сегодня также ведется поиск наиболее подходящих, индивидуализированных вариантов образования.

Система работы школ для одарённых детей (оговоримся, здесь речь идет о детях с разными видами одаренности: художественной, психометрической, интеллектуальной), пожалуй, наиболее устоявшаяся. В такие школы идёт строгий отбор. Их учениками становятся самые одарённые. В соответствии со способностями и возможностями определяется класс и программа занятий.

Что касается детей с альтернативными возможностями здоровья, то согласно современным нормативным требованиям, большинство отечественных школ должны менять устоявшуюся традиционную систему образования на инновационную, основанную на принципах инклюзии. Его суть – в вовлечении детей с особенностями в обычный образовательный процесс. Его задача – предоставить всем детям равные права для реализации образовательных потребностей.

Особенно актуальна в последнее время педагогическая система, нацеленная на обучение и воспитание детей-аутистов. Её автором можно назвать Екатерину Мень [2]. Данная система только развивается, только разрабатывает свои технологии и методики. В частности она положена в основу деятельности Центра проблем аутизма – самый крупный центр помощи «детям дождя» и их родителям в России. Эту систему используют и некоторые общеобразовательные и коррекционные школы. Она реализуется в разных формах: тьюторство, посещение уроков в обычных школах и т.д. Обязательна здесь работа с педагогом-психологом и педагогами коррекционного образования при опоре на организацию конструктивного взаимодействия с родителями.

Однако внедрение подобных систем в школах требует серьезной кадровой, нормативной и материально-технической перестройки. Поэтому процесс внедрения инклюзивного образования, доступного для разных категорий детей, в том

числе имеющих стойкие отклонения в развитии, проблемы со здоровьем, в нашей стране идет очень медленно.

В этом контексте интересен опыт одной из новейших в ряду этих особенных систем – образование для детей, проходящих лечение в больницах. Её автором является Е.А. Ямбург [7]. В России данная система реализуется только в Федеральном научно-клиническом центре детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Д.Рогачева. Главная задача здесь – дать надежду, развить жажду жизни и жажду знаний. В основу данной системы положен отбор позитивного содержательного компонента в обучении. Например, при изучении ребятами литературы выбирают только положительные, позитивно мыслящие герои, светлая, жизнеутверждающая мораль. Эта система значима, прежде всего, для самих детей. Она настраивает их на веру в лучшее, на возможность излечения, дает силы для борьбы с болезнью.

Это лишь несколько примеров инновационных образовательных систем развивающихся в последнее время в нашей стране наряду с традиционной. На деле же их существует гораздо больше. Каждая из них оригинальна, имеет свою ценность и актуальность для конкретного региона или конкретной категории детей. Их влияние сейчас очень велико: как не раз указывалось выше, некоторые инновационные методы и технологии проникают в традиционную систему образования. Насколько та или иная инновационная система жизнеспособна, покажет время. Пока же очевидной остаётся необходимость преобразования традиционной системы обучения и воспитания.

Литература

1. Беседа об интегральном образовании // «Эрос и космос» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eroskosmos.org/integral-education/> (дата обращения 27.03. 2016).
2. Выход № 1465 // Русский репортёр 06.2015 г. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusrep.ru/article/2015/06/26/vyihod-1465/> (дата обращения 27.03. 2016).
3. Галагузова М.А., Дорохова Т.С. К вопросу о научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистров // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – Серия «Гуманитарные науки и образование». Тольятти, 2011. Выпуск 8. С. 104-109.
4. Донгаузер Е.В., Степанова И.А. Гуманистическая направленность профессиональной подготовки современных педагогов // Педагогическое образование в России. 2011. №4. С.148-152.
5. Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. К вопросу о создании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении // Социализация растущего человека в кон-

тексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста:Сб. науч.тр. I-ой всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под. общ. ред. Т.И. Никифоровой., Т.И. Гризик., Л.А. Григорович. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015.С.251-254.

6. Закон «Об образовании в Российской Федерации»[электронный ресурс]. Режим доступа:URL: <http://www.consultant.ru/document/> (дата обращения 4.03. 2016).

7. Очень смелые школы // Русский репортёр 09. 2015[электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusrep.ru/article/2015/09/23/ochen-smelyie-shkolyi/> (дата обращения 24.03. 2016).

Калашикова Надежда Владимировна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: 379-54-86@rambler.ru

Значение «первого учителя» в становлении личности младшего школьника

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о том, какую роль в формировании личности младшего школьника играет первый учитель. Какими важными качествами должен обладать педагог, чтобы не только завоевать авторитет, но и дать ученикам почву для раскрытия и развития индивидуальных возможностей.

Ключевые слова. Первый учитель, младший школьник, формирование личности, профессиональные качества педагога.

Kalashnikova Nadia V.

Student group RL - 21,

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

The value of «the first teacher» in becoming of personality of a junior student

Annotation. The article discusses the importance of the first teacher in the formation of a junior student's personality. What are the important qualities teacher should have not only to gain authority but also to give the students the ground for disclosure and development of the individual capabilities.

Keywords. The first teacher, junior student, personality formation, professional qualities of a teacher.

Одной из характерных черт современного этапа развития образования является возвращение традиционного для нашей страны понимание высокой миссии учителя – быть «духовным водителем», общественным воспитателем [9, с.52]. Отчасти это связано с изменением государственной политики в отношении образования вообще и учителей, в частности. Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» определены новые целевые ориентиры их деятельности. В частности, образование данный закон определяет как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно зна-

чимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». Воспитание, согласно Закону, – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4]. Даже поверхностный анализ представленных определений позволяет говорить, что основной целью деятельности педагогов является создание условий для успешной социализации человека на всех уровнях образования (от дошкольного до послевузовского) на протяжении всей жизни. При этом под социализацией можно понимать не только усвоение индивидом определенного социального опыта (знаний, норм, ценностей и т. п.), но и его способность на основе данного опыта позитивно самореализоваться [2].

Это отражено и в профессиональном стандарте педагога. В этом документе в качестве ключевых качеств педагога называются «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [7].

Следует отметить, что проблема влияния образования на становление и развитие личности, адаптацию его к изменяющимся жизненным условиям для отечественной педагогической науки не нова. Ею занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Б.Т. Лихачев, В.А. Титов, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, О.Б. Дарвиш и др.

При этом многие ученые акцентировали внимание на младшем школьном возрасте, как важнейшем периоде формирования личности, когда закладываются фундаментальные знания и формируются умения, раскрывается потенциал, скрытый в индивидуальности каждого школьника. Развитие личности ребенка в этот период – это процесс его вхождения в новую социальную среду. Для школьника такой средой является учебный класс, в котором они заняты совместной познавательной деятельностью. Как только ребенок приходит в школу, центральное место в его жизни занимает новый взрослый – «первый учитель», влияние которого в период обучения в начальной школе сравнимо с влиянием родителей. Учитель становится связующим звеном между «двумя мирами»: ребенок и мир, в который его надо погрузить, положив в основу профессионализм, мастерство, творчество, трудолюбие, верность своему делу и любовь к детям.

В семантике слова «первый» заложено удивительное качество, «впивающееся» надолго в сознание каждого младшего школьника. Так, согласно словарной литературе «первый» значит «первоначальный, самый ранний; происходящий, действующий раньше всех других», а также «лучший из всех в каком-н. отношении, отличный» [6]. То есть учитель должен стать примером для своих учеников, стараясь быть воплощением авторитета, но при этом наставником, другом. Педагог должен быть: специалистом (знать педагогическую теорию и психологию, владеть технологиями обучения и воспитания, быть всесторонне развитым), работником (уметь ставить и достигать цели, систематически повышать квалификацию), человеком (обладать высокой нравственностью).

Профессиональные умения и навыки, которыми должен обладать педагог начальной школы, сформулированы в профессиональном стандарте. Остановим свое внимание на профессионально важных психологических качествах, которыми должен обладать педагог для результативной педагогической деятельности:

- 1) психологическая эрудиция – запас знаний, которые педагог применяет при решении педагогических задач;
- 2) педагогическое целеполагание – потребность учителя в планировании своего труда;
- 3) педагогическое мышление – анализ конкретных педагогических задач;
- 4) педагогическая интуиция – одномоментное принятие решения ситуации;
- 5) педагогическая импровизация – мгновенное воплощение найденного решения;
- 6) педагогический оптимизм – подход учителя к ученику с верой в его возможности, умение видеть в каждом ребенке положительные стороны в его деятельности;
- 7) педагогическая настойчивость – умение перестроить трудную ситуацию, придав положительный эмоциональный тон;
- 8) педагогическое предвиденье – умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся.

Что же касается личностных качеств, то они нормативными документами не регулируются. Особое место здесь отводится важнейшей личностной и профессиональной черте педагога, такой как любовь к детям. Без этого, на наш взгляд, невозможна эффективная педагогическая деятельность. Кроме того, следует упомянуть о трудолюбии, работоспособности, ответственности, дисциплинированности, доброжелательности, эмоциональной уравновешенности, справедливости, гуманизме, душевной чуткости, творческом подходе – этими качествами должен обладать педагог, искренне любящий свою профессию, находящийся в нужном месте и в нужное время. Настоящий педагог способен понимать ученика, помогать ему, об-

щаться с ним на равных, воспринимая его как самостоятельную личность, поддерживать постоянный контакт с ним и вместе с тем устанавливать обратную связь, уметь организовать коллектив, побудить к действию.

При этом исследователи отмечают, что спецификой профессии педагога является особенно тесная связь с социокультурной средой, в которой он живет и трудится. Так, для российского педагога свойственны следующие черты:

- акцентуация на таких ведущих ценностях, как жизнь и здоровье ребенка, а также семья, Родина, история, культура посредством усиления гуманистической направленности профессиональной подготовки;

- представление о высокой социальной значимости профессии педагога как в формальном (на уровне законодательства), так и в реальном (на уровне общественного сознания) выражениях;

- эмпатийность, толерантность, стремление к справедливости, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, профессии;

- стремление к постоянному профессиональному росту, способность меняться в соответствии с требованиями изменяющейся среды, быть гибким и мобильным [3, с. 129-130].

В данной статье автору хотелось бы выразить личное отношение к рассматриваемой проблеме, в силу того, что колоссальную роль в становлении личности, формировании взглядов на мир, ценностей, определивших профессиональный путь автора, сыграл «первый учитель». Именно «первому учителю» Анне Сергеевне Бурлаковой было посвящено стихотворение, написанное автором после окончания начальной школы.

«Учитель первый!

Сколько в этих звуках:

Любви, надежды, веры навсегда.

Нам трудности встречаются в науках,

Но лень проходит быстро, без следа.

Я помню, как я палочки, крючочки

Чертила, над тетрадкой склонясь,

И Азбуку до ночи повторяла,

А утром в школу рано торопясь,

Смотрела я вперёд так неумело,

Но Вы мне показали верный путь.

Спешила я за знаниями смело,

*И Вы мне помогли непременно,
Отправиться в тот мир, с желаньем заглянуть»...*

Каково же значение «первого учителя» в становлении личности человека? Несомненно, оно чрезвычайно велико. Мы грамотно пишем, читаем интересные книги, рисуем, поем, танцуем, занимаемся любимым делом, то есть умеем делать то, что в нас раскрыли в раннем детстве. Нам вовремя сказали, направили, помогли, посоветовали. Автору повезло встретить на жизненном пути Учителе с большой буквы, с огромным опытом и жизненными силами, желанием трудиться и делиться своими знаниями с другими. Настоящий учитель работает не для себя, а для других. Он отдает детям частичку себя, при этом питая и обогащая развивающийся детский организм. Но в процессе своего взаимодействия с учащимися учитель специфическим образом продолжает себя в них. В этом вся сущность данной профессии, трудной, но такой живой, эмоциональной, креативной. На учителя, особенно учителей младших классов, лежит огромная ответственность, но, как показывает время, старания и усилия проходят не зря. По крайней мере, именно так случилось в жизни автора. Поэтому закончить данную статью нам хотелось бы строчками из выше упомянутого стихотворения.

*«Анна Сергеевна, спасибо вам за это:
За всё тепло, заботу и тревогу,
Все свои силы отдавая нам,
Прокладывали всем судьбу-дорогу...
Не думая о постороннем,
Про все проблемы забывали.
Как мало знаю я людей,
Которые всю жизнь отдали детям,
Которые умели так любить,
Что их любви хватило бы на две планеты...».*

Литература

1. Агеева И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. СПб: Речь, 2007. 208 с.
2. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной ментальности социальных педагогов в школе // Современные научные исследования. Вып. 2. Концепт. 2014 [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/55191.htm>.
3. Дорохова Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога // Педагогическое образование в России. 2016. №3. С. 126-131.

4. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/3/>.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 1996. 420 с.
6. Первый // Мой словарь [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://my-dictionary.ru/word/21323/pervyj>.
7. Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2013/12/26/profstandart-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya/>.
8. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. М.: Академия, 2003. 480 с.
9. Рогова А.В. Социокультурные контексты курса истории педагогики // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Международ. научно-практич. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. Академии образования / под науч. ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во «Отрок», 2016. С. 51-56.

Колосова Анна Дмитриевна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: anna.dmitrievna.zv@mail.ru

Фольклор в школе как объект изучения и средство духовно-нравственного воспитания (на примере русского народного костюма)

Аннотация: в статье поднимается проблема отбора материала для изучения фольклора в школе, рассматриваются истоки современной стилизованной русской культуры, на примере русского народного костюма раскрывается его потенциал для духовно-нравственного воспитания обучающихся в школе.

Ключевые слова: фольклор, народный праздник, народный костюм, духовно-нравственное воспитание, стилизация.

Kolosova Anna D.

Student Group RL-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

The folklore in the school: creating a model of the Russian nation

Abstract: The article raises the problem of the selection of the material for the study of folklore in the school, understood the origins of modern stylized Russian culture on the example of Russian folk costume reveals its potential for spiritual - moral education of students in the school.

Keywords: folklore, folk celebration, folk costume, spiritual-moral education, stylization.

Изучение фольклора и в целом наследия русского народа в разных его аспектах является неотъемлемой частью школьной программы. Условимся, что понятие «фольклор» будет употребляться в данной статье в широком смысле, как вся народная традиционная духовная и отчасти материальная культура [2]. Помимо уроков литературы и истории, где данная тема идет отдельным блоком, представление о данном предмете можно получить также на уроках обществознания, мировой художественной культуры, технологии, географии и т.д. Являясь объектом изучения, фольклор дает возможность учащимся приобщиться к культуре своего народа, узнать о его прошлом, узнать о происхождении многих современных обыча-

ев и традиций, понять где берут свои корни многие слова и выражения, выявить особенности русского менталитета и т.д. Без ознакомления с данным пластом отечественного и мирового наследия вряд ли можно было бы составить полное представление о том, что из себя представляет русская культура.

Но еще большее значение фольклор имеет для воспитания. По сути он является ценнейшим средством духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Не случайно в последние десятилетия столь популярным стало проведение праздников с использованием элементов национального фольклора, относящихся к земледельческому календарю: Рождество, Покровская ярмарка, Масленица, Красная горка, Зеленые святки. Использование на таких праздниках народных песен, игр, пословиц, поговорок позволяет учащимся лучше понять ценности русского народа, принять и усвоить их, воспитать такие традиционно русские качества, как духовность, коллективизм, трудолюбие, патриотизм и др. [3].

В том, что подобные мероприятия необходимы, сомнений нет. Однако их подготовка и проведение требуют большой тщательности при подборе иллюстраций, песен, музыки, а также костюмов (или их элементов), отражающих саму суть русской народной культуры или соответствующий период в русской истории, или регион нашей огромной страны. Так, когда, например, на уроках истории перед педагогом стоит задача составить у учащихся представление о той или иной эпохе, он обращается к максимально достоверным документам, отражающим исторические реалии, к неоспоримым фактам. Обычно, когда фольклор является объектом изучения, так и происходит. Педагоги используют иллюстрации в учебниках, видео- и презентационных материалы, тексты источников, достоверно отражающие те или иные элементы народной культуры.

Но, вспомним, какими на фольклорных праздниках предстают перед нами учащиеся, одетые в костюмы «русского парня» и «русской девушки». Чаще всего, мы видим парня в атласной рубашке с огромным количеством тесьмы, в узеньких штанах и в кепке с огромным искусственным алым цветком. А девушка предстает зачехленной в коротеньком приталенном платьице из того же атласа или даже шифон (иногда можно встретить даже платье с декольте) или сарафане, в огромном по размерам кокошнике, вся в блестках, с накрашенными помадой щеками.

Возникает ряд вопросов: а соответствует ли эта «модель» русских костюмов историческим реалиям? Было ли так на самом деле? Так ли одевались наши предки в далекие времена? Могли ли они позволить себе в таком виде появиться на людях? Удобно ли было бы им справляться с тяжелыми крестьянскими заботами в подобной одежде? Естественно, на все вопросы мы получаем отрицательный ответ. У учеников закономерно возникает когнитивный диссонанс по данному поводу: на уроках учитель говорит, что русский крестьянин был мужественным, сдержанным

и много трудился, но как все это соотносится с подобным костюмом. Учитель говорит, что русская женщина – скромная и целомудренная, однако, приходя на общешкольный праздник, ученик видит совершенно другую модель поведения. Фактически, одевая костюм «русского парня» и «русской девушки», ребята примеряют на себя их образ и воспринимают этот образ как единственно правильный. В лучшем случае, воспоминания о тех элементах русского фольклора, который они видели на уроках, будут вызывать у них противоречивые чувства, вопросы – как же было на самом деле. В худшем – они примут в качестве истинной информацию, усвоенную на празднике, ведь здесь применяются активные и интерактивные методы обучения и воспитания, фактически реализуется личностный и деятельностный подходы, декларируемые Федеральными государственными образовательными стандартами как основополагающие [5].

Ни для кого не секрет, что многие базовые знания человек получает именно в школе. Исходя из школьных знаний, мы составляем для себя концепцию мира, в котором мы живем. Полученными однажды на уроке знаниями мы пользуемся всю оставшуюся жизнь. Но кроме этого школа является важнейшим институтом воспитания, поэтому так важно, чтоб здесь ребенку прививались правильные духовно-нравственные ценности, нормы. Образцы поведения. И в этом контексте мы еще раз обозначим вопрос: на столько ли важно человеку иметь правильное представление о культуре, быте и поведении своего народа?

В статье «Фольклор и власть в закрытом обществе» А.С. Архипова и С.Ю. Неклюдов говорят о том, что в «первые послереволюционные десятилетия, когда власть и “народ” оказались в ситуации своеобразного прямого взаимодействия, без посредства отчужденных иерархических механизмов прежней социальной и культурной системы <...> властные политико-идеологические инстанции экспериментировали, пытаясь создать свои собственные инструменты» [1] для рецепции и воздействия на язык традиционной культуры, на котором говорил со властью народ. «Социальные катастрофы начала XX века – война революция, голод, бегство от коллективизации, миграции с периферии в центр и обратно, – а также отмена большевиками черты оседлости после 1917 года привели к стихийному “перемещению масс”, которое ускорило обмен информацией между теми социальными слоями, которые в дореволюционной жизни были значительно отделены друг от друга, и, соответственно, создало условия для быстрой интерференции» элементов фольклора, которые изначально принадлежали замкнутым социальным группам [1]. Так фольклор «вылился в массы», народная культура стала трансформироваться в массовую.

Однако народное творчество в его первозданном виде не было достаточно зрелищным. Чтобы поддержать интерес городских жителей к нему с одной стороны

и показать деревенским жителям, что их язык понят и воспринят радушно, с другой, – советская власть нашла те самые «инструменты», с помощью которых «унифицировала» сложный и многогранный русский фольклор. Русские народные песни в исполнении артистов в ярких привлекательных костюмах в упрощенной (понятной массам) аранжировке зазвучали с эстрады, а позже стали «украшением» художественных фильмов о счастливой жизни социалистической деревни.

Может возникнуть следующий вопрос: сама «унификация» народной культуры есть исторический факт – следовательно, почему мы не можем говорить о том, что данная форма представления народной культуры является истинной? Однако на уроках словесности, истории, мировой художественной культуры и т.д. мы представляем культуру русского народа в контексте определенного времени, определенной эпохи, которой должны соответствовать те или иные исторические реалии. Уход от исторических реалий позволяет говорить скорее о стилизации.

«Стилизация – это нарочито подчеркнутая имитация оригинальных особенностей определенного стиля или особенностей языка определенной социальной среды, исторической эпохи в художественном произведении» [4], а в нашем случае в фольклоре. Мы не утверждаем то, что стилизацию нужно искоренять вообще из современной культуры, однако говорить о том, что она является именно современным культурным новообразованием необходимо. По историческим причинам произошло смешение понятий «народная культура» и «стилизация народной культуры», так как предполагалось ее замещение, а не создание альтернативы. Однако развитие науки фольклористики вернуло прежний статус истинно народной культуре. Теперь и аутентичный фольклор, и стилизованный фольклор являются одинаковыми фактами нашей жизни, но дороги этих двух направлений настолько далеко разошлись друг от друга, что было бы не верным выдавать одно за другое. Получилось бы почти то же самое, если бы мы сказали, что «Обломов» И.А. Гончарова – это то же самое, что и постановка Михаила Угарова «Облом off».

Возвращаясь к аутентичному русскому народному костюму, отметим, что каждый его элемент несет в себе серьезную смысловую нагрузку. Костюм мыслился нашими предками как комплекс, состоящий из определенного набора элементов. Например, женский комплекс с сарафаном, самый распространенный на территории России, с некоторыми региональными варьированиями обязательно состоял из: рубашки (поликовой, бесполиковой, с кулем, на кокетке и т.д.), подъюбника (с кружевами или вышивкой по нижнему краю), непосредственно самого сарафана (прямого, круглого, косоклинного, глухого, сарафана-горбача и т.д.), тканного пояса или шнура, обуви (сапоги, онучи, лапти и т.д.), головного убора (у молодых девушек – вплетенные в косу ленты, у молодых и женщин – различ-

ные варианты подвязывания платка, «сороки», «кички» и проч.), часто входил в комплекс еще и передник. Костюм как комплекс был носителем знаковой системы, которая позволяла любому человеку узнать социальный статус проходящей мимо девушки. Например, если мы видим, что молодая девушка проходит мимо нас с лентами в косе, на концах завязанными бантиками, то мы сразу понимаем, что девушка «на выданье», т.е. готова к тому, чтобы ее просватали. А другая молодая женщина идет с «кичкой» на голове, следовательно, она уже замужем и, скорее всего, не один год.

Русский народный костюм также являлся выразителем мировоззрения народа, заключал в себе, как и во многих других культурах, систему представлений о мироустройстве. Нарушение традиции ношения какого-либо элемента в сознании народа было сродни мировой катастрофе. Длинная юбка или сарафан олицетворяли связь женщины с землей и считалось, что она таким образом питается ее энергией и приобщается к истокам и корням. Ни в коем случае юбка не могла быть выше пяточного сухожилия. Это место считалось уже интимной зоной и никто, кроме мужа, не мог видеть этой части тела. Если бы у девушки задралась юбка так, что было видно чуть больше, чем следует – она была бы покрыта позором и ей бы было уже трудно выйти замуж. Так же, свое место отводилось вышивке. Некоторые исследователи указывают на то, что определенный набор элементов в вышивке мог рассказать вообще всю предыдущую судьбу владельца или владелицы. Например, рожден сиротой или нет, удачное замужество или нет, из этих мест или приезжий и т.д. Здесь важен и вопрос о традиции выбора цветовой гаммы. Красный цвет могли носить только девушки «на выданье» и молодки (женщины в течение 1 года замужества). Он олицетворял плодородие и жизненную силу. Взрослые женщины уже не могли себе позволить носить красный цвет, они выбирали уже более спокойные оттенки: бордовый, коричневый и т.д. Важно отметить то, что любой комплекс непосредственно связан с традицией его ношения (локальной или региональной). В те времена, когда эти традиции складывались, в них был заложен такой глубокий смысл, настолько трепетно наши предки подошли к этому делу, что нарушение этих традиций обозначает как минимум неуважение к нашему прошлому.

Таким образом, русский народный костюм, как важнейший элемент фольклора, на наш взгляд, должен стать отдельным объектом изучения и может стать незаменимым средством духовно-нравственного воспитания. Изучая их на уроках, изготавливая в рамках проектной деятельности и используя во время внеурочных мероприятий, учащиеся смогут лучше понять неповторимость и многогранность русской культуры, впитать важнейшие социально-значимые нормы и ценности, стать настоящими гражданами своей страны.

Литература

1. Архипова А. С., Неклюдов С. Ю. Фольклор и власть в закрытом обществе // Независимый филологический журнал. 2010. № 101 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/101/ar6.html>
2. Большой толковый словарь по культурологии под ред. Кононенко Б.И. 2003 [электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/721
3. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/>. 2014. №5. С.5-12.
4. Литературная энциклопедия / под ред. В.М. Фриче, А.В. Луначарского. В 11 т. М.: Изд-во Коммунистической академии, 1929-1939. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4398
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/>

Красноперова Евгения Сергеевна

Студент группы РП-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: evgenia113@gmail.com

Фитоморфные метафоры в педагогических трудах К. Д. Ушинского

Аннотация: Данная статья посвящена описанию специфики фитоморфных метафор и установлению их роли в изложении основных дидактических положений в сочинениях К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский; педагогическая метафорология; фитоморфная метафора; картина мира; метафорическая модель.

Krasnoperova Evgeniya S.

Student Group RP-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Vegetal metaphors in the pedagogical works of K. D. Ushinskij

Abstract: The given article is devoted to the description of a specific character of the vegetal metaphors, and an establishment of their role in a statement of the basic didactic positions in K.D. Ushinskij's compositions.

Key words: K. D. Ushinskij; pedagogical metaphorology; vegetal metaphor; world image; metaphorical model.

Анализ метафор, которые используют выдающиеся педагоги в своих трудах, позволяет открыть новые грани их педагогического наследия.

Исследование метафоры стало одним из важнейших направлений современной когнитивной науки. Метафорические модели в педагогической практике используются для создания и представления педагогической картины мира. При этом метафору рассматривают как способ познания, структурирования и объяснения действительности, т.е. как осмысление одного объекта сквозь призму другого, абстрактного через конкретное с вычленением значимых свойств познаваемого.

«Таким образом, педагогические метафоры по-новому структурируют представления о сфере образования, предлагают новую интерпретацию этой сферы и вместе с тем обеспечивают преемственность педагогического мышления. Метафоричность изложения способствует пониманию идей автора (особенно на началь-

ных этапах развития педагогической теории), их освоению педагогической ответственностью и широкому распространению» [5].

Комплекс метафор, представляющий основные понятия (концепты) педагогического процесса, помогает понять значимые для педагога моменты этого процесса, его реальное отношение к субъектам образовательной деятельности, его стремление образно и доходчиво выразить свои идеи. Каждая педагогическая теория может быть представлена как система образов, которые используются для репрезентации концептов «знание», «образование», ««оценка», «урок», ««ученик», ««учитель», ««школа».

Исследование, проведенное Е. Г. Кабаченко, выявило основные сферы-источники метафоризации: «Путешествие», «Производство», «Война», «Стихия», «Искусство», «Мир растений», «Строительство», «Человеческий организм», «Предметы», «Финансы», «Медицина», «Пища», – типичные для отечественной педагогики.

Изучение метафор как одного из ключевых средств репрезентации отдельных концептов «позволяет раскрыть сущность основных идей педагога и делает возможным моделирование фрагментов картины мира создателя текста» [1].

В этой статье мы обращаемся к описанию специфики природных метафорических моделей (фитоморфных метафор), представляющих процесс воспитания. В качестве материала для исследования используются работы К.Д. Ушинского, русского педагога XIX века, основоположника научной педагогики в России. Излагая основные положения своей педагогической концепции, К.Д. Ушинский активно использует метафоры, при этом метафоры связанные с миром природы являются достаточно частотными и устойчивыми [2].

Воспитание представляется К.Д. Ушинским как сложный, длительный процесса выращивания растений, требующий терпения и минимального вмешательства в действия природы.

«Желая видеть растение, мы прячем семя его в землю, подготовленную для него заранее, и предоставляем природе, которая начинает свою тайную работу. Германская же педагогика с своими облегчающими методами хочет подглядывать действия природы и управлять ими: она не выпускает семени из рук и постоянно вытаскивает его наружу. Мудрено ли, что растение будет вяло, и если даст плод, то самый тощий» [3, с. 141].

Сам процесс воспитания осмысливается как процесс живой, органический, не искусственный.

«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения,

как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [3, с. 63].

Ученик уподобляется почве, плодородной, но нуждающейся в возделывании, регулярном уходе. «Семена» добра высаживаются и укореняются, а «сорняки» дурных привычек пропалываются.

«Сорные травы вырастают с необыкновенной быстротой на юной, сильной, но никем не разрабатываемой почве, глушат все добрые начатки, и новый источник зла обильно сочится в лоно общественной жизни» [3, с. 67-68].

«Кто не знает, как сильно действует на характер ребенка пример и влияние родителей, тем более что этот пример и влияние находят уже подготовленную для себя почву?» [3, с.154-155].

«Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры» [4, с. 389-390].

«При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет, как попало, невозможно» [4,с. 391].

Семена благоденствия закладывают родители, учителя или природа. «Родители всегда являются, хотя отчасти, воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания» [3, с. 35].

Результатом земледелия становятся плоды, притом не всегда здоровые.

«Воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек» [3,с. Т.2: 34].

«Простая и немногосложная система общественного воспитания, заложенная первыми эмигрантами Новой Англии под влиянием строгих, даже суровых пуританских принципов религии, нравственности, труда и промышленности, скоро принесла обильные плоды, полные здоровья и жизни» [3,с. 176-177].

Окружающая среда становится средой воспитания, точнее, питательной средой, благоприятной для прорастания семян добродетели.

«При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда переменить для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми» [4, с. 393].

Добрые, правильные убеждения прорастают, формируются, крепнут под защитой воспитания. Задача педагога – посадить их и пробудить к жизни.

«Верные образы, а не отвлеченные понятия и сухие нравоучения должны запечатлеваться в детской душе: это семена, из которых сама молодая почва выгонит растения» [3,с. 231].

Процесс выращивания в душе воспитанника идей и убеждений максимально естественен, его невозможно ускорить или замедлить. Необходимо учитывать готовность ребенка, уровень его развития, для того чтобы получить хорошие результаты.

«Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей собственной зрелости, и вы поймете всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого» [3, с. 140].

Нарушение естественного хода вещей, насилие над природой не приведет к желаемым результатам.

«Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто, как будто, не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в себя дитя» [4, с. 393].

Развивая метафору, К. Д. Ушинский приходит к выводу о необходимости для каждой почвы своих орудий труда, своих способов обработки земли и своих растений. Так формулируется принцип народности воспитания.

«Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум – и прежде всего, обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большие группы, называемые народностями. Можно ли и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения, или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые этой почве свойственные растения?» [3, с. 70-71].

Таким образом, метафорическая модель воспитания как процесса выращивания растений предполагает создание необходимых условий для роста и развития способностей, заложенных в человеке. Использование растительных образов подчеркивает природосообразность процесса воспитания. Рост и развитие происходят по законам природы, то есть в свое время, в определенной очередности (сначала подготовка почвы, потом посадка). Нельзя менять этапы местами или форсировать процесс воспитания.

Воспитатель должен подготовить почву для своего воздействия, а затем ухаживать за всходами, то есть постоянно наблюдать за воспитанником и воздействовать на него по мере необходимости. Вообще необходимость постоянных, целена-

правленных действий воспитателя по развитию личности ребенка становится очевидной при использовании фитоморфных метафор. То есть в данном случае подход к процессу образования скорее субъектно-объектный.

Также становится очевидной и необходимость различных трансформаций и приспособлений при заимствовании идей воспитания других национальных школ («чужой почвы»). Прямой перенос не свойственных данному народу идей, убеждений, скорее всего не удастся, «растение» не приживется.

Итак, использование К.Д. Ушинским природных метафорических моделей подчеркивает созидательный характер педагогической деятельности, обеспечивает понимание его идей широким кругом читателей, и подчеркивает активность и результативность действий.

Литература

1. Кабаченко Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дисс. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 239 с.
2. Кондратьева О.Н. Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. 2013. № 1.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / М.; Л: АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики, 1948. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861. 655 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / М.; Л: АПН РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики, 1948. Т. 10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». 668 с.
5. Чудинов А.П. Современная отечественная педагогическая метафорология // Педагогическое образование в России. 2014. № 1.

Кукарцева Марина Сергеевна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: marina_kukartseva@mail.ru

**Русская народная сказка
как средство духовно-нравственного воспитания
детей дошкольного возраста**

Аннотация. В статье рассматривается роль сказки в развитии ребёнка, раскрывается вопрос о формировании юного читателя как духовно развитой личности, раскрываются особенности воздействия устного народного творчества на нравственное развитие дошкольника.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие и воспитание, дошкольный возраст, сказка, устное народное творчество, фольклор, дидактическая функция, познавательная функция.

Kukartseva Marina S.

Student group RL - 21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

**Russian folktale
as a means of spiritual and moral education
preschool children**

Abstract. The article discusses the role of the fairy tale in the development of the child, opens the question of the formation of the young reader as a spiritually developed person, disclosed especially influence of folklore on the moral development of the preschool child.

Keywords: spiritual and moral development and education, preschool age, fairy tale, folklore, folklore, didactic function, cognitive function.

*Не бойся сказок. Бойся лжи.
А сказка? Сказка не обманет.
Ребёнку сказку расскажи –
На свете правды больше станет.
(В. Д. Берестов)*

Возраст от рождения до 8 лет – это сензитивный период для формирования сенсорной, эмоциональной и нравственной сфер ребенка [2]. Поэтому в данном возрасте очень важно дать ребёнку представления о добре и зле, о морали и нравственности, ведь дошкольный период – это важный этап в становлении личности растущего человека. В этом возрасте формируется характер, отношение к людям и окружающему миру, которые будут зависеть от программы, которую заложат в сознание ребёнка взрослые: родители, воспитатели-педагоги. Вышесказанное подтверждает значимость для формирования личности ребёнка данного возраста духовно-нравственного воспитания.

Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс усвоения базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных норм [9].

К духовно-нравственным качествам относятся следующие (согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года):

- человеколюбие;
- справедливость;
- честь;
- совесть;
- воля;
- личное достоинство;
- вера в добро;
- стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьёй и своим Отечеством [8].

Каким же образом правильно сформировать ребёнка как духовно развитую личность? Одним из самых эффективных средств духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста, на наш взгляд, является детский фольклор. Детский фольклор – это произведения устного народного творчества, предназначенные для детей и бытующие в детской среде. Фольклор является универсальным средством для обучения и воспитания детей, ведь и деревенский ребёнок, воспринимающий с раннего детства произведения устного народного творчества, благодаря общению с его носителями, и городской, формирующийся под воздействием средств массовой культуры, одинаково воспринимают жанры детского фольклора

в силу образного богатства произведений, их уникального жанрового многообразия и яркого поэтического языка [4].

Для того чтобы наглядно показать особенности воздействия устного народного творчества на дошкольника, обратимся к самому древнему виду устного народного творчества, которой возник ещё в традиционном охотничье-собирательском обществе, к сказке.

По определению советского фольклориста, этнографа, доктора исторических наук Э. В. Померанцевой, сказка – это один из основных видов народного устного поэтического творчества. Сказка живёт и в устном исполнении, и в книге, её любят взрослые и дети. Сказки выражают мечты о будущем, чаще всего об идеальной картине мира, отношении к действительности, эстетические идеалы и народное мировоззрение [5].

Сказки есть у всех этносов и народов без исключения, они очень похожи, часто у них одна сюжетная основа, схожие герои, это объясняет то, что все люди имели одинаковое понимание смысла добра и зла, в этом проявляется интернациональная основа народных сказок.

Характерная черта сказки – вымысел, и хотя она воспринимается слушателем прежде всего как поэтическая выдумка, игра фантазии, а образы её условны, нельзя поспорить с тем, что сказка обладает жизнеподобием, неслучайно правда жизни – это закон искусства.

Сказка отличается удивительным пониманием жизни и выражает идеал общества, представляет определённую модель мироустройства, которая закладывается в сознании личности как некий эталон, показывает ребёнку и взрослому мир, в котором всё правильно, справедливо, мир, в котором добро всегда побеждает зло. Сказка учит, что добро в конечном итоге вознаграждается и приумножается, а зло строго наказывается; учит детей самим делать логические выводы, ставит их в ситуацию нравственного выбора, который определяет дальнейшее отношение ребёнка к положительному персонажу и герою-антагонисту, учит сострадать, путём анализа ставить прогнозы возможных разрешений тех или иных конфликтов между героями.

Сказки уже по своей природе нравственны, они решают социально-нравственные и социально-психологические конфликты. Так, например, в волшебных сказках социальный аспект не играет особой роли, главное внимание сказочника сосредоточено на нравственном и эмоциональном воздействии на читателя.

На наш взгляд, более эффективное воздействие на нравственное развитие ребёнка оказывает чтение сказок непосредственно в семье, ведь испокон веков семья воспринимается как огромная ценность в сознании народа, и сам фольклор можно рассматривать как явление семейное. В сказках отношения в семье всегда стро-

ились на уважении, доверии и взаимопонимании. Проникаясь любовью к сказочным персонажам, ребенок переносит модель поведения в свой микромир, и тем или иным образом выражает свою любовь к людям, которые о нём заботятся.

Так же сказка приводит и «антрипример», показывает отрицательных героев и словно говорит ребёнку: ленивым, злым, грубым, гордым быть нельзя, это некрасиво и плохо. Таким образом, ребёнок узнаёт, что мир сложен и многогранен, в нём есть страх, несправедливость, но, несмотря на это, при большом старании и упорстве, даже если положение самое безвыходное, человек может победить, если будет бороться и не будет сдаваться.

Нельзя забывать и о дидактической функции народных сказок. Она помогает передать ребёнку определённый навык, умение, новое знание. Дидактическая сказка может послужить толчком для формирования любой практической деятельности путём «маскировки» жизненной ситуации под сказку. Так называемый «перенос» можно использовать в ситуации нравственного выбора, предлагая ребёнку тот или иной вариант разрешения конфликта с ссылкой на поступки определённых положительных или отрицательных героев.

Положительные герои, как правило, наделены отвагой, мужеством, красотой, честью, у них острое чувство справедливости и другие высокоморальные качества, которые ценны для народа во все времена. Не случайно, слушая или читая сказку, ребенок представляет себя в образе положительных героев, осознает, что истинно красивый человек трудолюбив, добр, честен («Крошечка-хаврошечка», «Морозко»); верен долгу, смел, мужественен («Марья-Моревна», «Василиса Премудрая»); уважает и слушает родителей, ценит родственные связи («Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка») [3, с. 150]. В результате ребёнок усваивает определённые модели поведения, которые в будущем помогут ему функционировать в обществе. Идеал для дошкольника – это его перспектива, к которой он будет стремиться на протяжении его роста и развития, сверяя с ним свои действия и поступки. Этот идеал поможет ему в дальнейшем найти себя, своё место, определит его как личность.

Конечно, сказка не даёт ребёнку прямых наставлений и указаний к действию или бездействию, но в каждой сказке заложен определённый урок, который постепенно усваивается сознанием (Сказка ложь, да в ней намёк – добрым молодцам – урок). Ведь, как известно, дети в дошкольном возрасте очень чувствительны и в большей мере, чем взрослые, склонны к восприятию и усвоению нового материала, поэтому сказки так хорошо усваиваются и запоминаются детьми.

Так же быстрому запоминанию и усвоению смысла произведения и непосредственно текста помогает живой язык сказок, яркие образы, часто встречающиеся детали и многократные повторы.

Ребёнок способен запоминать информацию небольшими частями, поэтому для текста устного народного творчества характерны повторы разного уровня: отдельных слов, оборотов, понятий (например, «жили-были» - традиционный зачин).

В русской сказке помимо нравственного безусловно выделяется и познавательный аспект. Игровое начало развивает диалог. Из реплик, которыми обмениваются герои, ребёнок может усваивать новые слова, учиться понимать смысл новых слов и словосочетаний. Малыш запоминает, что не нужно разговаривать с незнакомыми людьми, старших нужно слушаться, ведь они всегда подскажут, как правильно поступить, у них богаче жизненный опыт, а иначе может случиться беда.

Таким образом, можно сделать вывод, что значение сказки в духовно-нравственном воспитании ребёнка чрезвычайно велико. Путём чтения и обсуждения народных сказок происходит расширение представлений и понятий ребёнка об окружающем мире, усваиваются нормы и модели поведения, формируются навыки связной речи, развиваются практические социальные навыки, формируется и закрепляется набор нравственных понятий и категорий.

Литература

1. Аникин В. П. Русская народная сказка. М., 1977.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учеб. для студентов высших учебных заведений / Т.С. Дорохова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. 300 с.
4. Капица Ф. С., Колядич Т. М. Русский детский фольклор. М., 2011.
5. Померанцева Э. В. Русская народная сказка. М., 1963.
6. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М., 2011.
7. Пропп В. Я. Фольклор и действительность [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.studmed.ru/view/propp-v-folklor-i-deystvitelnost_807797e1733.htm (дата посещения 5.04.2016).
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата посещения 5.04.2016).
9. Ширяев М.А., Джишкарини Т.Д. Проблемы духовно-нравственного воспитания подростков [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/82/5288> (дата посещения 5.04.2016).

Кулешова Анастасия Алексеевна

Студент группы БК-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: stasa_2008@list.ru

Советские педагоги об искусстве и эстетическом воспитании в школе

Аннотация. В статье рассматриваются и интерпретируются труды советских педагогов об искусстве, творчестве и эстетическом воспитании в школе. Выявляется значение эстетического воспитания для социализации учащихся. Устанавливается связь традиционных воззрений на роль эстетического воспитания с новаторскими концепциями современности.

Ключевые слова: советская педагогика, искусство, эстетическое воспитание, предметы культурологического цикла.

Kuleshova Anastasia A.

Student group BK-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Soviet educators on art and aesthetic education in schools

Abstract. In the article, and interpreted the works of Soviet educators about art, creativity and aesthetic education in school. The author reveals the importance and role of aesthetic education of the student. The connection to traditional beliefs about the role of aesthetic education with innovative concepts of today.

Key words: soviet pedagogy, art, aesthetic education, subjects of a cultural nature.

Одним из факторов формирования культуры в общепринятом значении данного понятия выступает эстетическое воспитание: «обращение к замечательным творениям литературы, живописи, архитектуры, музыки, народного творчества» [3].

Эстетическое воспитание рассматривалось в советской педагогике как важная составная часть процесса всестороннего и гармонического развития учащихся, одно из условий успешной социализации личности. В то же время подчеркивалось, что приобщение к красоте должно быть не обособлено от других сторон формирования личности школьника, а тесно связано с нравственным, умственным, физическим воспитанием [2].

Проблема эстетического воспитания школьников на уроках изобразительного искусства в советской школе и педагогике имеет свою историю. Так, в сво-

ей педагогической практике особое внимание эстетическому воспитанию детей уделяли Н.Я. Брюсова, А. С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и многие другие. В разработке проблем теории и методики воспитания школьников в процессе обучения изобразительному искусству необходимо отметить таких педагогов-методистов, как П.Н. Анисимова, Г.Г. Виноградова, И.П. Глинская и др. Значителен вклад в исследование проблем художественного и эстетического воспитания дошкольников П.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной. Большое влияние на разработку проблем художественного и эстетического воспитания дошкольников и школьников оказывают труды Н.Н. Бахтина, П. П. Блонского, Б.Т. Лихачева, И.Л. Любинского, В.А. Сухомлинского, В.Н. Шацкой. Важную помощь в изучении рассматриваемых вопросов оказывают исследования психологов в области психологии изобразительного творчества, в области эстетического восприятия: это труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.М. Теплова. Труды А.Г. Егорова, М.Ф. Овсянникова, В.А. Разумного способствуют глубокой научной разработке теоретических вопросов проблемы эстетического воспитания школьников.

А.С. Макаренко в практике воспитательного воздействия на колонистов и коммунаров использовал эстетические факторы влияния. Труды Макаренко учат нас тому, как можно добиться успехов в работе с трудными детьми – с помощью коллектива, школы, трудового и эстетического воспитания. Учеба в школе, книги, рисование, пение – это условия жизни коллектива. К.С. Станиславский в беседе с педагогом Г.В. Гасиловым сказал: «Я недавно с интересом прочитал «Педагогическую поэму» А.С. Макаренко. Он, как мне кажется, открывает что-то удивительно новое в педагогике и необходимое для нас, работников искусства» [1].

В.А. Сухомлинский считал, что воспитание эстетическое и эмоциональное неразрывно связаны и начинаются с развития культуры ощущений и восприятий. Он подчеркивал, что культура эстетических чувств требует высокой общей культуры школьной жизни, особенно моральной культуры – отношения к человеку как к высшей ценности. В.А. Сухомлинский называл эстетические чувства «абсолютным музыкальным слухом моральной воспитанности». Именно искусство во всем многообразии его видов помогает школьникам усвоить через художественные образы моральный опыт общества, понять мотивы нравственного поведения людей, заставляет их переживать героям произведений. «Искусство – это время и пространство, в котором живёт красота человеческого духа, – пишет Сухомлинский. – Как гимнастика выпрямляет спину, так искусство выпрямляет душу» [5].

С.Т. Шацкий ключевыми позициями воспитательного процесса считал умственный и физический труд, искусство, игру, их синтез и взаимосвязь. Ядром школьной жизни, по его мнению, является эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.). Эстетиче-

ское искусство педагог называл «жизнью искусства». Искусство, по его мнению, открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций и эмпирического опыта, «украшает жизнь и питает эстетическое чувство» [6].

Что касается усвоения и, следовательно, способа преподавания предметов культурологического характера в школе, еще в 60-е гг. прошлого столетия в России бытовали концепции «мозаичности» культуры человека (например, в исследованиях Ю.М. Лотмана). Согласно этой концепции культура складывается не в результате систематических школьных и университетских курсов, а из случайных, фрагментарно выхваченных сведений – «ценностных ориентаций».

Некоторые социологи культуры, например, Ю.У. Фохт-Бабушкин, обнаружили прямую зависимость вкуса и художественных предпочтений школьников от школьного урока и образованности учителя. Школьный урок – это своего рода камертон, который настраивает весь механизм художественных представлений ребенка.

Другая группа некогда господствовавших взглядов на школу (например, в области так называемой «графической грамоты») провозглашала, что «массовому ребенку» совсем не нужно то, что нужно способному. В школе оставались только «основные предметы эстетического цикла»: письмо (родной язык), родная речь – литература, пение и рисование.

Еще одна точка зрения заключалась в том, что обязательных уроков искусства в школе не должно быть вовсе: это дело семейного музицирования.

В 1987 году решением коллегии МП РСФСР курс «МХК» был включён в учебный план общеобразовательной школы. Автором программы стала Л.М. Предтеченская, которая так обозначила её цель: «силой воздействия различных искусств в их комплексе формировать духовный мир школьника, его нравственность, эстетическую восприимчивость в особо ответственный возрастной период развития – период перехода к самостоятельности» [4].

С недавних пор предмет «Мировая художественная культура» был вынесен в аттестат об окончании среднего образования в ряде городов России. Однако, не смотря на высокий уровень значимости эстетического воспитания для успешной социализации учащихся, а, следовательно, и предметов культурологического цикла, в том числе мировой художественной культуры, в процессе преподавания данных предметов возникают серьезные проблемы. В частности, низкий уровень мотивации к изучению данных предметов, а также низкий уровень эстетической воспитанности многих учащихся.

Исходя из этого, современная концепция преподавания искусства в школе имеет следующие особенности:

1. Соединение с научно-естественными и гуманитарными основами общего образования, экологией культуры, с формированием «образа мира».

2. Понятие образа как концептуальное и психологическое основание искусства, формообразующий фактор культуры, её всеобщий язык – центральное для Образовательной области «Искусство».

3. Культура должна быть выделена в особую область образования, т.к. она обладает собственными законами, которые не всегда совпадают с законами, установленными в естественно-математических науках.

4. Образовательная область «Искусство» должна включать все виды художественной деятельности.

5. Необходима единая природа всех видов искусства и их интеграция.

6. Основой продвижения детей должно быть живое искусство (живое звучание, живые краски, движение, речь детей, звучащий музыкальный инструмент, живые произведения искусства, то есть подлинники).

7. Акцент занятий должен приходиться на развитие собственной художественно-творческой деятельности детей, на разные виды детского художественного творчества.

Актуальность обоснования места и роли учебных предметов культурологического цикла в эстетическом воспитании и развитии школьников диктуется все усиливающимся влиянием искусства на мысли, чувства, поведение современного советского человека, что, в свою очередь, обуславливается задачей всестороннего гармонического развития его личности. Это было обосновано в советской педагогике и реализовывалось в образовательной практике в советской школе. Данный опыт, на наш взгляд может и должен использоваться в современной системе образования. Ведь без эстетического воспитания не возможно всестороннего развития и успешной социализации личности.

Литература

1. Гасилов Г.В. Педмастерство наставника. М., 1985. 96 с.
2. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учеб. для студентов высших учебных заведений / Т.С. Дорохова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. 300 с.
3. Лушников А.М. История педагогики: Учеб. пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. 2-е изд., перераб., доп. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. 368 с.
4. Предтеченская Л.М.. Художественная культура Нового и Новейшего времени. 9–11 классы // Мировая художественная культура: сб. программ и методических материалов: 6–11 классы. М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2001. С. 124-226.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну // Избранные произведения: в 5-ти т. Т.3. Киев: Радянська школа, 1979. 719 с.
6. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т. М., 1959. 685 с.

Овчинникова Екатерина Эдуардовна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурных коммуникаций

e-mail: ekaterina.ovchinnikova.96@mail.ru

Проблема полового воспитания в школе

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам введения курса полового воспитания в школе. Опираясь на опыт других стран, в статье делается попытка изучить причины проблем, препятствующих введению данного курса, а также наметить пути их решения.

Ключевые слова. Половое воспитание, сексуальное воспитание, сексуальное просвещение, школа.

Ovchinnikova Catherine E.

Student Group RL-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

The problem of sex-education in school

Annotation. This article of dedication to problems of introduction of a course of sex education at school. Relying on experience of other countries, in article attempt to study the reasons of the problems interfering introduction of a course and also to plan ways of their decision becomes.

Keywords. Sex-education, sexual education, sexual enlightenment, school.

Одним из дискуссионных вопросов современного отечественного образования является вопрос о необходимости внедрения полового воспитания в российских школах. Для начала рассмотрим, какой смысл исследователи вкладывают в понятия «половое воспитание», «сексуальное воспитание», «сексуальное просвещение», и как данные понятия соотносятся между собой. В педагогике сложилось мнение, согласно которому необходимо разделять половое и сексуальное воспитание.

Половое воспитание – это система медико-педагогических мер по воспитанию у родителей, детей, подростков и молодёжи правильного отношения к вопросам пола [8]. Это достаточно широкое направление, куда включаются различные проблемы гендерного воспитания, например вопросы стиля одежды и манер поведения мальчиков и девочек, мужчин и женщин, их взаимоотношений, прав и обязанностей, игр и увлечений и т. п.

Сексуальное воспитание – воспитание в ребенке адекватного отношения к своему телу, сексуальности и сексуальным взаимоотношениям. А *сексуальное просвещение* – это часть сексуального воспитания, передача необходимых знаний в этой области. Таким образом, половое воспитание является наиболее общим по отношению к двум другим. Обычно сексуальное воспитание выступает в качестве одного из направлений полового, а и сексуальное просвещение, в свою очередь, является одним из средств сексуального воспитания.

Попытка введения курса «Этика и психология семейной жизни», в рамках которого делались первые попытки реализовать половое и в частности сексуальное просвещение школьников предпринимались в СССР в период перестройки (в середине 1980-х гг.), но курс получился весьма скромным, а изучение пособия чаще всего задавалось на дом.

Сегодня тема семьи и взаимоотношений между супругами раскрывается в курсе «обществознания», без каких-либо упоминаний о сексуальных отношениях. Об анатомии и физиологии человека говорится в курсе «биологии». Однако современные учебники так же «тактично» умалчивают о половой жизни. Так, повествуя о болезнях, передающихся половым путем, учебники по анатомии не дают знаний о способах предохранения от этих болезней. Внеурочная деятельность в данном направлении проводится бессистемно, от случая к случаю и часто без учета возрастных особенностей детей. Так, иногда она «приурочена» к рекламным кампаниям женских гигиенических средств, во время которых представители фирм-производителей данной продукции могут вкратце рассказать учащимся (чаще девочкам) о физиологических особенностях организма и предназначении рекламируемых предметов.

Автор данной статьи, будучи ученицей 9 класса получила весьма негативный опыт участия во внеурочном мероприятии по рассматриваемой проблеме. Однажды всех учениц 9-х классов собрали в одном кабинете. Специально приглашенные две студентки медицинского училища показали презентацию со «страшными картинками», иллюстрирующими негативные последствия абортов. После показа презентации ведущие сказали: «Нельзя делать аборты! Никогда не делайте их!» и ушли. На этом «половое просвещение» девятиклассниц закончилось. Однако, как и откуда вообще берутся дети, как избежать нежелательной беременности, никто так и не объяснил. Никому из педагогов не пришло в голову также рассказать о гормональных изменениях, происходящих в организме подростков, о влиянии данных изменений на психологическое состояние девушек и юношей. Зато аборты делать строго-настрого запретили! Этот пример наглядно иллюстрирует ситуацию с половым и, в частности, сексуальным воспитанием в современных российских школах.

При этом проблема полового, в частности, сексуального воспитания детей и подростков в современной России является чрезвычайно актуальной. Низкий уровень сексуальной культуры ведет к росту числа заболеваний, передающихся половым путем, половых дисфункций, беременностей и, как следствие, абортов среди несовершеннолетних. По количеству смертей и патологий, связанных с абортами у несовершеннолетних, наша страна входит в первую десятку в мире. Если учесть, что вследствие реформирования российского образования одной из основных целей российской школы является создание условий для успешной социализации [7] учащихся, а половое (в частности сексуальное) воспитание является одним из направлений социально-педагогической деятельности, резонно предположить, что именно школа должна заниматься половым воспитанием детей и подростков.

В некоторых зарубежных странах (Германия, Великобритания, Голландия, Шотландия и др.) уже введены обязательный или элективные курсы полового воспитания. Например, в Германии половое просвещение уже с 1992 года стало обязанностью государства, что, как отмечают некоторые исследователи, принесло положительные результаты (в частности, привело к снижению уровня подростковой беременности).

Но в России половое и, в том числе, сексуальное воспитание, как в урочной, (посредством внедрения в программу обучения соответствующих предметов), так и внеурочной, (посредством проведения различных мероприятий по рассматриваемой проблематике) сопряжено с серьезными трудностями.

Во-первых, внутренним противодействием реализации данного направления воспитания и просвещения являются ментальные характеристики русского народа, а следовательно, и отношения к воспитанию. Традиционно приоритет в нем отдается духовной составляющей, формированию и развитию нравственных качеств [1]. Т.е. любовь между мужчиной и женщиной считалась темой сакральной, интимной, которую не принято обсуждать. Тема плотской любви вообще являлась табуированной. Более того, само понятие «сексуальная культура» подсознательно в отечественной традиции воспринимается как «безкультурье», «распущенность». Фактически, названная причина противодействия реализации полового воспитания в школе является первичной, так как из нее вытекают остальные.

Так, в 2012 году федеральный Закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» запрещает изображать и описывать действия сексуального характера детям в возрасте до 16 лет [5]. Таким образом, в рамках российского законодательства осуществление полового воспитания предполагается только в семье.

Близка к законодательной и позиция по обсуждаемому вопросу Русской Православной Церкви, которая призвала бороться с организациями, продвигающими

программы полового воспитания в школах, так как, это навредит нравственным устоям нашей страны. Взамен этим курсам РПЦ предлагает вводить такие уроки, как «Большая семья», направленные на нравственное воспитание в русле православных традиций.

Интересно, что с подобной проблемой сталкиваются и в других странах. В частности, в Шотландии в католических школах отказались преподавать подобный учебный предмет, при поддержке правительства. В итоге для таких школ была разработана отдельная программа «Призвание любить», основанная на поощрении воздержания. Для нашей страны, в силу многонациональности, а, следовательно, поликультурности, многоконфессиональности, данный опыт является чрезвычайно интересным.

Следует также отметить, что к реализации полового воспитания (в особенности сексуального) воспитания психологически не готовы как российские учителя, так и родители. Они часто попросту боятся затрагивать подобные темы в общении с детьми, испытывают неловкость, иногда считают, что потеряют авторитет. Родители зачастую боятся чрезмерной «гинекологизации», акцента на половом акте, контрацепции, беременности, что, по их мнению, может привести к снятию запретов с «интимного», искусственному возрастанию интереса к сексуальной жизни, и, как следствие, раннему ее началу. Хотя никаких данных, свидетельствующих о том, что сексуальное просвещение увеличивает уровень сексуальной активности подростков, нет.

Опять же зарубежный опыт показывает, что содержание рассматриваемых учебных курсов может варьироваться. Так, в Англии и Уэльсе, где курс полового просвещения в школе является элективным, в содержание включена информация о половых органах человека, развитии плода, физических и эмоциональных изменениях в подростковом возрасте (информация о контрацепции вводится на усмотрение учителя). Тогда как в Шотландии в курсе «Значительное уважение» помимо биологического аспекта включены так же особенности взаимоотношений между женщиной и мужчиной, акцентируется внимание на их эмоциональных характеристиках.

Второй блок трудностей по внедрению полового воспитания в школе обусловлен неразработанностью содержания подобного учебного предмета и методического обеспечения для его преподавания. В связи с этим на психологические трудности принятия учителями необходимости полового воспитания учащихся накладывается их профессиональная неготовность, отсутствие соответствующих курсов повышения квалификации.

Подводя итог вышесказанному, можно предложить следующие способы преодоления названных трудностей.

1. Разработка комплекс элективных курсов, учитывающих ментальные особенности отечественного образования, запросы родителей, психологические и половозрастные характеристики учащихся с полным учебно-методическим обеспечением.

2. Привлечение к преподаванию рассматриваемых курсов и проведения внеурочных мероприятий квалифицированных специалистов-психологов и медицинских работников.

3. Просветительская работа с родителями, подготовка их к реализации полового и, в частности, сексуального воспитания в семье.

Литература

1. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/>. 2014. №5. С.5-12.

2. Коробатов Я. Евгений Кашенко: Уроки полового воспитания в школе? Боже упаси! // Комсомольская правда [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ural.kp.ru/daily/26321/3202098/>. 2014.

3. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Р.-на-Д.: МарТ. 2002. 320 с.

4. Масоликова Н.Ю. Проблемы психосексуального развития и воспитания детей в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2000. №4. С. 27-37.

5. Санюкевич Л.И. Половое воспитание детей и подростков. Минск.: Народная асвета, 1979. С. 48.

6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации [электронный ресурс]. Режим доступа – минобрнауки.рф/документы/2365. 15 июня 2012 г.

7. Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию // Российская газета [электронный ресурс]. Режим доступа – <http://rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html/>.

8. Шибаева А.Н. «Половое воспитание» / Большая советская энциклопедия: В 30 т. М.: - «Советская энциклопедия» [электронный ресурс]. Режим доступа: [http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Половое воспитание/](http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Половое_воспитание/). 1969-1978.

Потапенко Ксения Михайловна

Студентка группы ЛЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: Ks-pot@mail.ru

**Народная сказка
как средство воспитания детей
(на примере сказки «Царевна лягушка»)**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности фольклорного жанра сказки. Кратко представлена классификация русских народных сказок в их связи с социокультурным опытом человека. В статье представлены функции сказки, которые позволяют ей быть средством воспитания и развития детей. С целью доказательства педагогической ценности народной сказки проведен анализ волшебной сказки «Царевна-Лягушка». В ходе анализа показано, как фольклорные особенности жанра народной сказки способствуют ее восприятию и как позволяют выполнять воспитательную функцию.

Ключевые слова: народная сказка, средство воспитания, социализация детей, духовно-нравственное воспитание, функции сказки, Царевна-Лягушка.

Potapenko Kseniya M.

The student of LL-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

**Folk tale as means of education
(on the example
of the fairy tale «The frog Princess»)**

Annotation: The folktale genre is being considered in this article. The text summarizes the classification of russian folk tales as they relate to social and cultural experience of the person. The article presents the fairy tale's functions which allow it to be a mean of teaching and development of children. In order to prove the value of teaching folktale the fairy tale "The Frog Princess" will be analyzed. The process of analysis shows you how the folk genre folk tale features contribute to its perception and how they allow you to perform an educational function.

Key words: folktale, means of education, socialization of children, spiritual and moral education, fairy tale's functions, the Frog Princess.

Издавна наши предки рассказывали детям поучительные истории с элементами вымысла. Этими поучительными историями были сказки. Сказки представляют собой одно из самых древних средств нравственного, эстетического воспитания, формируют нормы поведения будущих членов взрослого общества. Актуальность темы заключается в том, что сказка является средством духовно-нравственного воспитания детей, средством развития их мыслительных способностей и в связи с этим сказка должна занимать важное место в воспитании ребенка.

Сказка – один из жанров фольклора. Сказкой мы называем прозаический устный рассказ, события которого опираются на вымысел. Одна из классификаций сказок позволяет их разделить на три основных вида: сказки о животных, бытовые и волшебные. В сказках первого вида животные наделены человеческими качествами: они разговаривают, ведут себя как люди. Героями бытовых сказок являются обычные люди из народной среды, которые борются за справедливость, добиваются своего благодаря находчивости, уму и смелости. Волшебная сказка повествует о поиске и преодолении потерянного или недостающего при помощи волшебных средств и помощников.

Среди особенностей народной сказки, кроме вымысла, можно отметить и традиционный сюжет, и специфическую поэтику фольклорной сказки. Так действие сказки часто переносится в неопределенное и несуществующее пространство: например, «тридевятое царство, тридесятое государство», или отправление героя «за тридевять земель». Сказка переносит слушателя в сказочный мир, который живет по своим законам. В сказках изображены не только фантастические лица и предметы, но и реальные явления, представленные в фантастическом свете. В сказках имеются «общие места» – переходящие из текста в текст эпизоды: встреча героя с Бабой-Ягой, перемещение героя на «ковре-самолете», действие «на калиновом мосту», выбор между тремя дорогами и т.д. Таким образом, можно говорить, что в сказках есть постоянные действующие лица со своими функциями и последовательностью, есть постоянные места действий и постоянные предметы. Сказочные сюжеты разных народов имеют некоторые сходства, которые вызваны культурно-историческими связями между народами, т.е. заимствованием (Бенфей 1859, Пыпин 1858). Об этом гласит теория заимствования, которая возникла в 50–70-х годах XIX века. Сказки отличаются своими национальными особенностями, но вместе с тем несут интернациональное начало.

Принимая во внимание особенности сказки как фольклорного жанра, можно говорить о том, что сказка имеет черты индивидуального творчества, но вместе с тем является результатом коллективного творчества народа, который сумел пронести сказку через века. Сказки каждого народа отражают действительность, на основании которой они создавались и бытовали. В сказках народов мира отража-

ются общие темы, сюжеты, образы, стилистические и композиционные приемы. Для них характерна общая демократическая, гуманистическая направленность. В сказках нашли выражение переживания народа, его стремление к счастью, борьба за правду, любовь к родине. Поэтому сказки народов мира имеют много общего. Можно предположить, что сходства сказок разных народов, однотипность сюжетов, героев и композиции, а также вся структура повествования способствуют легкому восприятию сказки, сохранению и передаче ее в устной форме, и конечно, отображению общечеловеческих ценностей.

Гуманистическая направленность сказок способствует тому, что эти прозаические фольклорные повествования имеют воспитательную функцию. Под воспитанием понимается «социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, в общественно-производственную деятельность, в творчество, в духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями <...> созидателями собственного счастья» [2]. Считаем, что данное определение раскрывает сущность воспитания. Из него мы можем сделать вывод, что посредством воспитания происходит активизация деятельности ребенка по овладению им социальным и духовным опытом, ценностями. В процессе воспитания старшие поколения передают накопленный опыт младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические нормы и т.д. Ценностями называют социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, любовь, дружба. Все это – нравственные ориентиры, ценности и опыт народа – мы можем найти в народной сказке. В особенности важно, что сказка позволяет воспитать у ребенка основные ментальные ценности, которые позволяют ему стать частью конкретной культуры и конкретного социума, в котором ему предстоит самореализовываться. В частности, это такие ценности как гуманность, самоотверженность, служение высшему идеалу, уважение к старшим, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, приоритет духовного начала над материальным [1].

Кроме воспитательной можно выделить и другие функции сказки: социализирующая, которая заключается в приобщении ребенка к общечеловеческому опыту, синтезированному и сконцентрированному в мире сказок; креативная функция, которая позволяет сформировать творческий потенциал ребенка и его образное мышление; сказка может в малом показать большое и представлять мироздание в пространственном и временном измерениях. Советский филолог-фольклорист В.Я. Пропп писал о сказке следующее: «Универсальность сказки, ее «повсюдность», столь же поразительна, как и ее бессмертие. <...> Она беспрепятственно переходит все языковые границы от одного народа к другому, и сохраняется в живом виде

тысячелетиями. Это происходит потому, что сказка содержит какие-то вечные, неувядаемые ценности. В сказке сочетается детская наивность с глубокой мудростью и трезвым взглядом на жизнь»[4, с.9].

Сказки позволяют передавать накопленные знания и социальный опыт от одного поколения к другому. Об этом подробно писали Лобанова, Ганина в своей статье: «Благодаря сказкам происходит духовно-нравственное, трудовое, эстетическое, умственное воспитание детей, формируются нормы поведения в обществе и ценностное отношение к окружающей жизни. Народные сказки всегда интересны и понятны детям, композиция их довольно проста, а сюжет и поступки сказочных героев заставляют ребенка думать, рассуждать, учат жизненной мудрости» [3]. Именно на примере героев сказок лучше всего усваивается важная жизненная информация. Прием контраста, противопоставления позволяет показать приоритет смелости над трусостью, ума и глупостью, трудолюбия над ленью, антитеза способствует раскрытию мысли о том, что добро всегда торжествует над злом. Поэтому через сказку можно показать это противоборство и победу положительных начал. При помощи сказки можно воспитать у ребенка определенные качества личности и характера. Например, через сказку «Репка» можно формировать нормы общественного поведения, учить смелости и храбрости можно сказками «Волк и семеро козлят», «Гуси-Лебеди», житейской мудрости могут научить бытовые сказки. На примере сказочных героев дети учатся различать добро и зло, сопереживать героям, мысленно преодолевать с ними трудности и преграды.

Чтобы посмотреть, как реализуются все функции сказки, мы проанализируем русскую народную волшебную сказку «Царевна-Лягушка» с лингвистической точки зрения, уделим внимание воспитательному аспекту сказки. Персонажами этой сказки являются Василиса Премудрая, которая обладает познаниями в колдовстве и принуждена жить некоторое время в облике лягушки и младший сын царя Иван-царевич, который покоряется отцу и судьбе – женится на болотной лягушке. Эта сказка должна научить детей тому, что нужно уметь ждать и с пониманием относиться к близким людям. Сюжет доказывает, что добро всегда побеждает зло. Сказка «Царевна-Лягушка» показывает и следующие жизненные законы: если человек что-то сильно пожелает, то никакие препятствия на его пути не смогут ему помешать; нужно бороться за свою любовь, нужно отвечать за свои поступки и прислушиваться к окружающим. Так не смогли злые силы, олицетворяемые Кощеем, остановить Ивана-царевича, когда он хотел освободить свою любимую Царевну-лягушку.

С первых строк мы видим, что время действия сказки неопределенно-прошедшее, так как не указан конкретный промежуток времени, и присутствует традиционный зачин: «В некотором царстве, в некотором государстве жил да был царь». Местом действия являются реальный мир, где происходит испытание не-

весты и мир фантастический, куда отправляется герой в поисках возлюбленной. Далее мы узнаем, что у царя было три сына. Стоит отметить, что число три повторяется в этой сказке многократно. Так Иван искал свою стрелу три дня, отец трижды давал задание невесткам, карета Василисы Премудрой запряжена тройкой лошадей. Число три встречается и во многих других сказках, Например в сказке «Морской царь и Василиса Премудрая» Иван-царевич три раза прятался, три работы совершал а, убегая от Морского царя, Василиса Премудрая три раза плюнула в три угла своего терема для удачного побега. Число три используется неслучайно. Как известно из легенд и поверий, это число магическое, связано с тремя этапами жизни человека, а у христиан число три – божественное, связано с Троицей, которая помогала народу в тяжелых испытаниях. В волшебной сказке должны наличествовать волшебные предметы и помощники, с чьей помощью герой преодолевает препятствия. Так в сказке «Царевна-Лягушка» героями-помощниками являются мамки-няньки, которые помогают Василисе Премудрой справиться с царскими испытаниями, а Ивану-царевичу помогают говорящие звери (медведь, заяц и щука), помогает старичок, который подарил ему путеводный клубок, Баба-яга, указавшая, местонахождение Василисы Премудрой и способ одолеть Кощея. Наличие таких помощников вносит идею и том, что в жизни всегда найдется кто-то, кто поможет преодолеть преграды. Нужно благосклонно относиться ко всем, кто встречается на жизненном пути, и тогда добро будет на твоей стороне при любых обстоятельствах. Так, Иван-царевич не убил медведя, который встретился ему на пути, пожалел гуся, зайца, вернул в море щуку. И все эти животные пришли ему на помощь, когда тот спасал Василису Премудрую из рук Кощея. Также в сказке есть герои-антагонисты, противодействующие главному герою. Такими антагонистами в сказке «Царевна-лягушка» являются старшие братья Ивана-царевича, которые оказались более удачливыми в выборе невест. А Василисе премудрой противопоставлены жены старших братьев царевича, которые соперничали с Царевной-лягушкой за расположение к ним царя. В сказке есть и герой-вредитель. Таковым в сказке является Кощей Бессмертный, который предстает похитителем, злодеем, способным распоряжаться судьбами и жизнями людей. Сам же Кощей бессмертен. Но как бы ни была невозможна смерть Кощея, главный герой сказки все же добивается его уничтожения. Таким образом, в народной сказке «Царевна-лягушка» проводится идея торжества добра и справедливости. Наличие героев-антагонистов и героев-вредителей учит тому, что в жизни не всегда все совершенно и неуязвимо, и встречаются «антигерои», с которыми нужно бороться, встречаются испытания, которые нужно преодолеть. А поступки сказочных персонажей показывают, что из этих испытаний нужно выходить с честью и при самых трудных обстоятельствах не терять своего человеческого достоинства.

Скажем несколько слов о главных героях сказки и их значении. Иван-царевич после нарушения запрета о сжигании лягушачьей шкуры лишился возлюбленной и был вынужден отправиться на ее поиски, преодолевать трудные испытания, чтобы спасти Василису из заточения Кощея. Запрет и его нарушение являются важными элементами волшебной сказки, так как после нарушения запрета герою приходится преодолевать трудности, которые составляют действие сказки [4]. Так, на примере Ивана-царевича можно увидеть, что никакие проступки не остаются безнаказанными. Благодаря своим нравственным качествам Иван-царевич заручился поддержкой чудесных помощников. Иван-царевич символически представляет собой мужское начало и мужские ценности, в нем сосредоточена сила защитника чести и совести. Василиса Премудрая символизирует женское начало, мудрость и любовь. Образ Василисы Премудрой является собирательным, обобщающим. Важным оказывается изображение не внешних, а внутренних достоинств героини. Характеристика героини дается через ее слова и поступки. Обратим внимание на имя главной героини: Василиса Премудрая. Эпитет «премудрая» очень точно ее характеризует. Ведь она в совершенстве освоила волшебные премудрости, в сказке ее называют так в те минуты, когда она трудится, проявляет свое мастерство рукодельницы, хозяйки или волшебницы. К тому же героиня обладает способностью даже в самых трудных испытаниях сохранять спокойствие и принимать верное решение. Из описания Василисы Премудрой можно увидеть, какие качества издавна ценились в девушках: ум и скромность, забота и доброта, мастерство рукодельницы и хозяйки дома. Видя образ этой положительной героини, маленькие слушательницы сказки могут узнать, какой должна быть будущая невеста и хранительница домашнего очага. Соединение героев в финале сказки, как соединение мужского и женского начала является символом света и добра, гармонией природы, ее основным законом. Только в единстве возможна победа над дисгармонией мира, над сказочным злом, над темными силами.

Итак, проделав анализ русской народной сказки, можно найти в ней множество воспитательных моментов, которые способствуют социализации детей в обществе. К этим воспитательным моментам относятся, прежде всего, поступки и характеры героев. Видя, как ведут себя герои сказки, какие последствия ведут за собой их поступки, ребенок понимает некоторые жизненные закономерности, противоборства и делает вывод, как нужно и как не нужно вести себя в той или иной ситуации. Сказки со своим счастливым финалом, со своей гуманистической направленностью созданы не только для постижения детьми законов жизни, но и для того, чтобы показать, что жизнь полна светлыми тонами, счастливыми моментами, указать, что мир гармоничен, что в нем всегда должно побеждать светлое начало. Можно так же отметить, что сказка выполняет креативную функцию, т.е. позволя-

ет сформировать творческий потенциал и образное мышление ребенка. Недаром в сказках множество эпитетов, характеризующих героев, преувеличений и преуменьшений в характеристике их поступков. Для развития фантазии присутствуют волшебные предметы, которые помогают герою преодолевать трудности, так же в сказке размыты временные и пространственные границы: время и действие стремительно меняются, перед юным слушателем возникает то реальный, то фантастический мир. Сюжет и композиция просты и имеют строгую последовательность: зачин, развитие действия, кульминация и развязка. Это способствует простоте восприятия сказки, возможности сохранения и передачи ее в устной форме.

Таким образом, сказка для ребенка является не просто фантазией, а особой реальностью, помогающей узнать мир человеческих чувств, отношений, важнейших нравственных категорий, жизненных смыслов. Сказка развивает у ребенка умение чувствовать, мыслить и постигать мир, и поэтому она должна оставаться средством духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия отечественного образования // Пр1. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. №5. С.5-12. [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 18.01.2016).
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М: Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
3. Лобанова И.В., Ганина Т.В. Народная сказка как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста // Культура и образование. 2014. № 5 [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/05/1726> (дата посещения 23.03. 2016).
4. Пропп В. Я. Собрание трудов. Русская сказка. М.: Лабиринт, 2000. 416 с.

Соболева Мария Александровна,

Студент группы РП-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: p.soboleva-mariya@yandex.ru

Восприятие «Домостроя» как источника нравственного воспитания детей в современном мире

Аннотация: Что такое «Домострой»? На самом ли деле это нечто отжившее и патриархальное? Данная статья посвящена вопросам понимания понятия «домострой» в современном мире. «Домострой» – это свод правил духовной и семейной жизни, в котором большое значение уделяется воспитанию и обучению. При этом в процессе анализа «Домостроя» выделяются принципы, опирающиеся на традиционные образцовые истины, наиболее человечные мудрые и современные педагогические идеи.

Ключевые слова: Домострой, традиционное обучение, нравственное обучение, обучение детей, воспитание в семье.

Soboleva Mariya A.

Student Group RP-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

«Domostroy» as a source of children's moral education in the contemporary world

Annotation: What is «Domostroy»? Is it really archaic and patriarchal? This article is devoted to define the meaning of «Domostroy» in the modern world. «Domostroy» is a set of rules connecting with family and religious people's life where upbringing and education are of great value. At the same time in the analysis we point out the principles based upon traditional beliefs, the most humane and modern educational ideas.

The key words: «Domostroy», traditional education, moral education, children's education, family upbringing.

XVI век на Руси был весьма не спокойным. Это период правления Ивана Грозного, время реформ и опричнины, побед и поражений. Именно в этот период была написана книга «Домострой». Она представляет собой свод правил духовной, мирской и семейной жизни. По мнению одних исследователей (Д.П. Голохвастов, А.В. Михайлов, А.И. Соболевский), «Домострой» был создан протопопом Благовещен-

ского собора в Кремле, сподвижником Ивана Грозного Сильвестром. Это вполне объяснимо, так как на духовную жизнь того времени большое влияние оказывала церковь. Другие исследователи (С.М. Соловьев, И.С. Некрасов, А.С. Орлов, в настоящее время Д.В. Колесов) утверждали, что «Домострой» – результат творчества нескольких поколений, начатого в XV веке в Новгородчине, самой демократической и социально-свободной по тем временам земле на Руси.

«Домострой» – это памятник литературы, который имеет нравоучительный характер. Большое место в нем уделяется воспитанию и обучению детей, отношениям в семье, в том числе вкладывающимся между родителями и детьми в процессе воспитания и обучения. В первую очередь автор «Домостроя» ставит перед собой задачу нравственного воспитания, что крайне важно и в наше время. Таким образом, данный свод учений выполняет ряд функций: раскрывает половозрастные и индивидуальные свойства ребенка, устанавливает статус человека, его социальную роль и ценностные ориентации.

Автор «Домостроя» опирается на традиционные образцовые тексты Священного писания и труды отцов церкви. Исследователи обнаруживают следующие источники, на основании которых был написан «Домострой»:

- славяно-русские (Слослов Геннадия, поучения Иоанна Златоуста, вошедших в состав сборников нравственного содержания);
- западные (Книга учения христианского, Парижский хозяин и т.д.).

При этом «Домострой» написан живым и простым языком, с частым использованием пословиц и поговорок. Вероятно, эта особенность обусловила популярность данного произведения в течение длительного периода у разных слоев населения России [2, с.184].

Документ включает в себя 64 главы свода житейских правил, которые поделены на 3 части:

1. «О строении духовном» (Как веровати),
2. «О строении мирском» (Как царя чтити),
3. «О строении домовном» (Как жить с женами и с детьми и с домочадцами).

«Домострой» представлен как текст в нескольких редакциях: первая редакция составлена в Новгороде в конце 15 в.; вторая – переработана выходцем из него протопопом Сильвестром; третья редакция – контаминация двух основных.

Сейчас непроизвольно с понятием «домострой» соотносят нечто отжившее, патриархальное, а «домостроевские порядки» понимают как тиранство и угнетение женщин, домашнее беззаконие. Это связано с тем, что часть описания наказания жены неоднократно цитировалась русскими публицистами 1860-х годов, а затем и Лениным. Именно поэтому выражение «домостроевские нравы» сохранилось как выраженная отрицательная коннотация. Но на самом деле это далеко

не так. В наше время «Домострой является ценным источником сведений об обычаях, порядках и укладе жизни в определенный период времени. Педагогические идеи «Домостроя» очень человечны, мудры и современны. Они выражены в форме поучений.

«Благословляю аз грешныи имярек, и поучаю и наказую, и вразумляю сына своего имярек и его жену и их чад, и домочадцов быти во всяком християнском законе, и во всякой чистой совести и правде, с верою творяще волю Божию и храняще заповеди Его, себе утвержающе во всяком страхе Божии, и в законном жителстве, и жену поучающе, тако же и домочадцов своих наказующе, не ну- жею ни ранами ни работою тяжкою, имеюще яко дети во всяком покое, сыты и одены и в теплом храме, и во всяком устрои и в даю вам християнскому жи- тельству» [4].

Дети – хранители отцовских заветов, наследники Небесного Царствия. Поэ- тому и система воспитания имела своими целями – воспитать достойных наслед- ников семейного состояния и достойных граждан Небесного Царства, научить лю- бить Отца Небесного и почитать отца земного.

«А пошлетъ Бог у кого дети сынове или дщери, ино имети попечение отцу и матери о чадах своих снабдити их и воспитати в добре наказании и учити страху Божию» [4].

Вера в Бога и жизнь по заповедям являются главными условиями благополу- чия, поэтому детей приучали к молитве и богослужению. Молитва имела очень важную роль в объединении всей семьи.

«По вся дни в вечере муж жженою, и з домочады кто умеет грамоте, от- пети вечерня навечерница полунощница с молчанием и со вниманием и с кротко- стоянием и с молитвою и с поклоны пети внятно и единогласно после правила отнюд ни пити ни ести, всегда всяму тому наук а ложася спати всякому, хри- стиянину по три поклона в землю положить, а в полунощи всегда таино встав со слезами прилежно к Богу молитися» [4].

В стремлении выполнять заветы высшего Отца все члены семьи объединя- лись между собой. Все отношения в семье были распределены, каждый знал свое место в доме. «Домострой» дом называет раем: это место, где человек отдыхает душой, где нет места злу. Благодаря этому распределению функций, семья избега- ла внутренних размолвок, становилась сплоченной. Каждый считался с интереса- ми других членов семьи, а не привлекал все внимание к себе.

Семья состояла из «домочадцев», к которым относились не только родители и их дети, но и люди, не имевшие родственных отношений. Это имело огромное вли- яние на воспитание. Главным наставником для «домочадцев» был отец семьи, его слово – закон.

Любовь – это главное средство воспитания, но она должна быть не слепой и эгоистичной, а разумной и мудрой. Родительская любовь проявлялась в заботе о нравственном воспитании детей, приучении их к труду сообразно талантам. Воспитание ребенка должно было происходить в зависимости от его врожденных особенностей, его направленности.

«Смотря и по возрасту учить рукоделию матери дочери а отцу сынове кто чево достоин каков кому просуг Бог даст» [4].

Родители несли огромную ответственность за своих детей.

«И хранили и блюсти о чистоте телесной и от всякаго греха отцем чад своих якоже зеницу ока и яко своя душа аще что дети согрешают отцовым и матерним небрежением им о тех гресех ответ дати в день Страшнаго Суда, а дети аще не бегомы будут в ненаказании отцов и матери аще что согрешат или что сотворят и отцем и матерем з детми от Бога грех а от людей укор и посмех» [4].

Телесные наказания в «Домострое» существовали лишь как крайняя мера. Ребенка не наказывали тогда, когда он что-либо совершил. Для наказания существовало особое время: вечер пятницы или утро субботы. До данного времени наказание могло быть отменено.

«Казни сына своего от юности его и «покоит ты на старость твою и даст красоту души твоей и не ослабляи бия младенца, аще бо жезлом биеши его не умрет но здравие будет ты бо бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти».

Обратимся к главе «Послание и наказание к отцу и сыну», в котором можно увидеть педагогические идеи, характерные для гуманистов Западной Европы. Подход «Домостроя» к похвале и наказанию весьма педагогичен. Хвалили ребенка прилюдно, а вот наказывали наедине. Само употребление в тексте «Домостроя» слова «наказание» («уча и наказуя», «воспитывать во всяком наказании» и т.д.) несло в себе более гуманный содержательный смысл, чем это понимается сейчас. «Наказывать» было равнозначно таким понятиям как «учить», «наставлять». Наказание в прямом смысле этого слова употреблялось лишь в крайних мерах: «если жена, или сын, или дочь слову или наставлению не внимает, и не слушается, и не боится, и не делает того, чему муж, или отец, или мать учат».

Главной обязанностью детей была любовь к родителям, послушание, забота о родителях в их старости. Хорошо воспитанные дети – это, прежде всего, те, которые покоят старость своих родителей.

«Чада послушайте заповеди Господни, любите отца своего и мать свою и послушайте их, и повиновитесь им по Бозе во всем, и старость их чтите, и немощь их и скорбь всякую от всея душа понесите на своей выи, и благо вам будет и долголетны будете, и прославитесь от человек, и дом его будет благословен в веки, и наследит сыны сынов твоих и досытит старости маститы во вся-

ком благоденстве дни своя препровождают аще ли кто злословить или оскорбляет родителя своя или кленет или лает си пред Богом грешен от народа проклят» [4].

Дружная верующая семья – залог благополучия всей жизни, её осмысленности, целенаправленности. В «Домострое» очень часто упоминается о человеческих грехах, среди которых явно выделяются пьянство и нарушение супружеской верности, что рушит семью и жизнь «домочадцев».

Очень нравственным, на наш взгляд, является трактовка мотивации детей к обучению. «Насильственное учение не может быть твердым, но то, что приходит с радостью и веселием, закрепляется прочно», «Детей наказывай стыдом, а не грозбой и бичом» [1, с.123]. Особенно значимым является такой подход к обучению и воспитанию, если учесть, что в школах в этот период использовались преимущественно принудительные методы, наказания, в том числе и телесные были нормой.

«Домострой» объединил в себе развитие педагогических традиций многих поколений Руси, обобщил ценности, идеалы, способы воспитания. Семейные отношения, церковные и общественные тесно взаимодействуют друг с другом. Принципы духовно-нравственного воспитания вырастали из народных ценностных представлений. Дети видели, как родители помогают соседям, погорельцам, подают нищим, принимают странников, ухаживают за стариками, убогими, больными, трудятся с утра до вечера. Всё это оставалось в детской памяти. Личный пример родителей оказывал решающее влияние на воспитание детей.

Главным средством обучения, согласно «Домострою» является разумная и мудрая любовь. Главное средство благополучия всей жизни – дружная, верующая семья. Все это чрезвычайно актуально для воспитания и сегодня. Поэтому «Домострой» остается ценным памятником для изучения его не только в историческом, но и педагогическом аспекте.

Литература

1. Апология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XVI-XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 363 с.
2. Дорохова Т.С. История социальной педагогики : учеб. для студентов высших учебных заведений / Т.С. Дорохова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М.А. Галагузовой. М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. 300 с.
3. Колесов Д.В. Мир человека в слове Древней Руси. Л.: Издательство Ленинградского Университета 1986. С.312.
4. Колесов В.В., Рождественская В.В. Домострой. // Литературные памятники/ СПб.: Наука, 2007. С.400.
5. Орлов А.С. Домострой: исследование. М.: Синодальная типография, 1917. С. 212.

Трапезникова Софья Михайловна

Студент группы РЛ-21

Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

e-mail: sofiko_trapeznik@mail.ru

Значение колыбельной песни в воспитании ребенка

Аннотация: В данной статье рассмотрен феномен колыбельной песни и ее влияние на современного младенца. Колыбельная песня представлена в историко-литературном контексте, сформулированы ее основные функции. Предложены тексты народных и художественных колыбельных песен.

Ключевые слова: колыбельная песня, воспитание, ребенок, функции колыбельной, литература, педагогика.

Trapeznikova Sophia M.

Student Group RL-21

Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication

Meaning lullaby to the child's upbringing

Abstract: This article discusses the phenomenon of lullaby and its influence on modern baby. Lullaby presented in historical - literary context, formulated its basic functions. Considered and studied basic scientific works and articles about the phenomenon of literature. Proposed texts of folk art and lullabies

Tags: lullaby, education, history, literature, pedagogy.

Ты ж дремли, закрывши глазки.

Баюшки-баю.

М.Ю. Лермонтов

Младенчество является одним из самых важных периодов развития ребенка. Именно в это время закладываются основные черты характера, которые формируют личность ребенка. Еще в древности люди осознали огромное значение колыбельной песни для развития ребенка, его воспитания. Так как воспитание является одним из самых важных средств формирования личности, то во все времена ему отводилась значимая роль. Но воспитание – это не только усвоение моральных принципов, принятие норм права, экономики, валеологии, эстетики и физической культуры, но и вообще «передача накопленного опыта (знания, умения, спосо-

бы мышления, нравственные, этические и правовые нормы) от старших поколений к младшим» [7]. Именно поэтому колыбельная, как творение фольклора, дошла до наших дней, не утратив своего смысла.

Что такое колыбельная песня? Для определения значения данного понятия обратимся к словарной литературе. Толковый словарь Ушакова сообщает, что колыбель – качающаяся кровать, люлька для младенца. Согласно Токовому словарю Даля слово «колыбель» происходит от глагола «колыбать» – качать. Это позволяет сделать выводы о том, что колыбельная песня – это песня для малыша, имеющая особый «покачивающийся» ритм, предназначенная для исполнения во время перехода ко сну. А как же наука трактует назначение колыбельной?

Жанр народной колыбельной песни имеет многовековую историю, литературная колыбельная песня существует в искусстве два столетия и представлена многими литературными опытами. Данный жанр является традиционным для русской поэтики и несет в себе следующую функцию – успокоение младенца, так как ребёнок воспринимает мелодию, еще будучи на стадии эмбрионального развития. Следовательно, жанр заключает в себе педагогическую направленность. И на сегодняшний день колыбельная сохранила педагогическую функцию, оказывая сильное эмоциональное влияние на развитие ребенка и установление тесного контакта между мамой и младенцем.

Так как песнь предназначена для ребенка с рождения, то сюжетный и художественный ряд колыбельной песни называют «нехитрым», то есть понятным и простым для понимания даже маленькому ребенку. В одной из своих публикаций Е.А. Авдеева сообщала: «В старину..., укладывая ребенка, пели, или, лучше сказать, приговаривали разные рассказы и припевы. Конечно, в них нет ничего остроумного или поэтического, они изображают простой старинный быт и какие-то особенные понятия о воспеваемых предметах. В них, как в русских песнях и сказках, всего чаще встречается вольная бессмыслица, потому что этого нельзя назвать ни лукавым простодушием, ни юмором» [1, с.240]. Таким образом, ясным становится тот факт, что упрощены не только описываемые колыбельной песней образы, но и звуковой ряд мелодии, на основе которой создается песня. Так колыбельная становится максимально удобной для восприятия детским слухом. Спокойная мелодия, мягкие звуковые сочетания, знакомые с младенчества ребенку образы погружают малыша в сон, ведь именно в этом состоит основная задача колыбельной песни.

Функциональная значимость колыбельной была изучена и обоснована ученым XIX века А. Ветуховым. В одной из своих работ исследователь указал две основные функции данной песни: успокоительную («Мать поняла врожденным путем – нужны умиротворяющие, светлые и монотонные песни. Так создалась форма колыбельной песни») и воспитательную («воспитательные задачи») [2].

В XX веке изучением колыбельных песен занимался Г.С. Виноградов. В своих работах он акцентировал внимание на определении жанровой природы колыбельной. Он определил, что жанр колыбельной песни контактирует с детским фольклором, но не принадлежит ему: «Оттого, что их исполняют и дети, произведения этой группы не делаются детским фольклором, подобно тому, как исполнение детьми солдатских песен не дает права на включение солдатской песни в детский фольклор, пока эти песни не выпадут из фольклора взрослых и не станут достоянием только детей» [3, с.29].

Данной позиции придерживается еще один ученый XX столетия – О.И. Капица. В своей книге «Детский фольклор» он наделяет колыбельную функцией, принадлежащей исключительно взрослому человеку – «усыпить ребенка» [5, с.34].

Анализируя колыбельные О.И. Капица делит их не две группы: колыбельные песни «мира матери», в которых исследователь «рисует мир матери, ее настроения и переживания, это лирика материнства, и конечно, эти песни к детскому фольклору отнести нельзя, они представляют для нас интерес как поэзия, создавшаяся около ребенка» и песни «мира ребенка» – «В них в центре внимания ребенок и весь окружающий его мир, по форме и содержанию эти песни примыкают к детскому фольклору» [5].

Сегодня, в век мощного влияния телевидения, компьютеров, разнообразных гаджетов на психику ребенка родителям необходимо понимать значимость колыбельной песни. Утихомирить возбужденного ребенка, порой, можно лишь убаюкиванием, что позволило современным ученым выделить назначение колыбельной как своеобразного «успокоительного». Но если грамотно огородить младенца от влияния внешнего мира, то колыбельная станет еще и одной из первых верных форм знакомства младенца с окружающим миром. Это одно из первых творений искусства, с которым знакомится ребенок, и в первые месяцы жизни ребенку важно не словесное содержание песни, а его музыкальная составляющая. Нежный, спокойный, негромкий, однообразный мотив исполнения колыбельной успокаивает и убаюкивает. Вот пример такой колыбельной:

*«Люли-люли-люленьки,
Прилетели гуленьки,
Сели гули на кровать,
Стали гули ворковать,
Стала Маша засыпать» [6].*

Повторяющиеся мотивы колыбельной песни позволяют развивать свойства памяти.

Известно, что в культуре многих народов мира колыбельная песня сочинялась мамой каждому ребенку индивидуально. Так песня была наполнена определенной

лексикой, плавной мелодией и определенным ритмическим сочетанием слов и движения. Так, мама защищала психику ребенка от стрессов и эмоциональной неустойчивости. Следовательно, слова, содержащиеся в тексте колыбельной, являются базовым набором лексики, которую впоследствии одной из первых воспроизводит ребенок. С помощью колыбельных у ребёнка постепенно формируется фонетическая карта языка, он лучше воспринимает и запоминает эмоционально окрашенные слова и фразы. Так же известно, что голосовой аппарат детей, слушавших в младенчестве колыбельные песни, развивается раньше и быстрее. Подражая пению мамы, ребенок начинает «угукаль», что влияет на укрепление связок и формирование первых навыков речи.

Таким образом, функционал колыбельной песни сегодня расширился. В современный век колыбельная стала не только успокаивающей песней, но и основой для развития эстетического музыкального восприятия, тренировки памяти и способом формирования и развития слухового и голосового аппарата.

Колыбельные песни – это особое средство воспитания ребенка. Это первые поэтические произведения, адресованные непосредственно ребенку. Под их влиянием ребенок познавал звуки родной речи, начинал понимать обращение к нему матери, близких, отдельные явления окружающей среды [4, с.175]. Издревле народ использовал колыбельные, чтобы воспитать в ребенке доброту, патриотизм, гуманность, милосердие, любовь к близким, уважение к старшим. Это один из главных помощников даже современной мамы, ведь нехитрый сюжетный ряд, простая мелодия и покачивания действуют на младенца, как мягкое снотворное, позволяя современной маме посвятить себя другим делам. Ритм большого города порой поглощает маму в своих бесконечных делах, отрывая ее от младенца. И здесь на помощь вновь приходят колыбельные – малыш в нежных руках мамы, ее родной голос, добрые образы из песни, все это позволяет установить тесный контакт между мамой и ребенком, подарить минуты наслаждения друг другом. И именно эти минуты общения формируют основу взаимоотношений поколений в будущем.

Литература

1. Авдеева Е.А. Простонародные русские анекдоты. Детские колыбельные песни и приговорки // Отечественные записки. 1849. Т.63. С. 240.
2. Ветухов А. Народные колыбельные песни // Этническое обозрение. Ч.1. 1892. С.154. [электронный ресурс]. Режим доступа: http://new.vk.com/doc-55970067_437334494?dl=fe287b7ea38fb22d19.
3. Виноградов Г.С. Детский народный календарь // Восточно-сибирский отдел русского географического общества. 1926. С. 29.

4. Дорохова Т.С. История социальной педагогики : учеб. для студентов высших учебных заведений / Т.С. Дорохова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М.А. Галагузовой. М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2012. 300 с.

5. Капица О.И. Детский фольклор. Л.: Прибой 1928. С. 222.

6. Подборка текстов русских народных колыбельных / Составитель Н.В. Резничек [электронный ресурс]. Режим доступа: http://perinatalcons.ru/statii_teksti_russkih_kolibelnih.html.

7. Электронная энциклопедия [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/vospitanie.html>.

Глава 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Александрова Анна Владимировна
Студентка группы БО-31,
Институт специального образования
e-mail: alexandrovaanv@mail.ru

Куклотерапия как один из эффективных путей решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в статье рассматриваются конструктивные стороны метода куклотерапии как одного из эффективных способов решения проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: куклотерапия, социализация, адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Aleksandrova Anna V.
The student of group BO-31,
Institute of special education

Kukloterapiya as one of the effective ways to solve the problem of socialization of children with disabilities

Abstract: The article considers the positive aspects of the method kukloterapii as one of the effective ways to solve the problem of socialization of children with disabilities in conditions of correctional and educational process.

Key words: kukloterapiya, socialization, adaptation, children with disabilities.

С каждым годом неуклонно растет число детей, имеющих инвалидность с раннего возраста. Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [3].

У детей с ограниченными возможностями здоровья нарушена связь с миром, которая характеризуется бедностью контактов со сверстниками и взрослыми как следствие ограниченного словарного запаса и неразвитого коммуникативного навыка. Детям недоступен ряд культурных ценностей, а иногда и элементарное образование в силу определенных психологических особенностей. Дети с ограниченными возможностями здоровья не всегда умеют полноценно и разносторонне общаться, что усугубляет их социальное положение. Эта проблема является результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания.

Социализация – это двухсторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1].

Проблема социализации детей с инвалидностью и, в частности, с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, ее рассматривали такие деятели науки как Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Д.Б. Эльконин, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, И.Ю. Лубовский, Е.М. Левченко, М.С. Певзнер, В.И. Мастюкова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж. Пиаже, У.В. Ульенкова и другие.

Ребёнок, имеющий инвалидность, независимо от своего возраста может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем. Обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу мешает неравенство возможностей, предоставляемых на сегодняшний день российской системой образования.

Современное общество каждый день напоминает детям с инвалидностью о неполноценности их здоровья. Нередко дети из-за этого страдают низкой самооценкой, что приводит к замыканию в себе и концентрации внимания на своих болезнях. Постоянные переживания и расстройства оказывают негативное влияние на психоэмоциональную сферу.

Куклотерапия – один из самых эффективных методов, позволяющих укреплять социальную позицию детей с ограниченными возможностями здоровья.

И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова [5] считают куклотерапию психодрамой, так как в ней четко выражено воздействие на психику и, как следствие, этот метод вызывает ярко выраженные эмоции. А.И. Ташева и С.В. Гряднева утверждают, что это игротерапия. Г. Денисова и Л.Д. Лебедева относят куклотерапию к части арт-терапии [4]. В любом случае куклы помогают ребенку освоить новые способы поведения и коммуникации. Опробовав новый стиль межличностных отношений при управлении куклой и убедившись в его эффективности, ребенок легко переносит

этот стиль и в реальную жизнь. При игре с куклой обыгрываются различные жизненные ситуации, которые потом воспроизводятся ребенком при общении с реально существующими людьми.

Как известно, некоторые обучающиеся не могут сразу приспособиться к новым условиям, к новому коллективу, пока не почувствуют себя комфортно и уверенно. Кукла помогает адаптироваться ребенку, является для него другом, поддержкой.

Адаптация – это приспособление человека к условиям новой социальной среды; один из социально-психологических механизмов социализации личности [6]. В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптации ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности, например, при поступлении в общественные учебно-воспитательные учреждения, при вхождении в новый коллектив. Новая социальная среда предъявляет к ребенку особые требования, которые в большей или меньшей степени соответствуют его индивидуальным особенностям и склонностям [6]. Взаимодействуя с куклой, дети раскрепощаются. Благодаря кукле ребенок преодолевает свою скромность, стеснительность, исполняя от её лица роли разных героев. Дети могут говорить от лица персонажа (куклы), изменяя голос, управлять куклой, передавать характерные движения, характеризующие героя. Управляя куклой, ребенок использует её в импровизированных спектаклях, сюжет которых чаще всего придумывает сам. Придуманный сюжет, как правило, отражает эмоциональные переживания самого ребенка и является для него особенно значимым. Именно поэтому педагогу важно внимательно наблюдать за ребенком и стараться вовремя прийти на помощь, включаясь в совместную игру. В какую бы сложную ситуацию не попала кукла, педагог поможет самой неприятной истории благополучно завершиться. По мере того, как развивается сюжет, эмоциональное напряжение ребенка возрастает и выражается в яркой эмоциональной реакции. Кукольные герои в руках ребенка смеются и веселятся, грустят и плачут, помогая ребенку избавиться от страхов и тревоги.

Для соблюдения этих условий необходима тщательная система подготовки специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей, формирование у специальных педагогов ряда качеств, имеющих личностно-профессиональное значение. Так, толерантность выступает в качестве важнейшего свойства личности специалиста коррекционной школы. И если педагог обладает данным свойством, то проявляет его по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность образовательного процесса в целом [2].

Таким образом, главная задача педагога коррекционной школы при использовании в своей работе куклотерапии – не учить детей быть артистами-кукловодами,

а бережно и терпеливо помогать им при помощи игры скорректировать свое поведение, постепенно научить общаться и выстраивать отношения с окружающим миром.

Метод куклотерапии не только помогает детям и подросткам с ОВЗ избавиться от чувства дискомфорта и обрести внутреннее равновесие, но и частично решает проблему социализации таких детей. Ведь благодаря куклотерапии дети осваивают новые способы поведения и приобретают опыт общения в различных коммуникативных ситуациях, что в свою очередь помогает им налаживать позитивные межличностные отношения с окружающими и способствует формированию адекватной самооценки.

Литература

1. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. СПб.: Издательский дом Питер, 2012. 336 с.
2. Донгаузер Е.В., Степанова И.А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №3. С. 175-185.
3. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие. Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 1999. 110 с.
4. Иванушкина Е.В. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами куклотерапии и песочной терапии. М.: Просвещение, 2013. С. 41 - 43.
5. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Лекарство – кукольный театр. М.: Никея, 2009, 304 с.
6. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М.: ВЛАДОС, 1999. 136 с.

Александрова Анастасия Владимировна
Студентка группы БО-31,
Институт специального образования
e-mail: alexandrovanastyav@mail.ru

Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции поведения детей с нарушением интеллекта

Аннотация: в статье рассматриваются конструктивные стороны метода сказкотерапии как одного из эффективных способов коррекции поведения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: сказкотерапия, куклы-маппеты, дети с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения.

Aleksandrova Anastasia V.
The student of group BO-31,
Institute of special education

Fairy tale therapy as a method of psychological-pedagogical correction of behavior of children with intellectual disabilities

Abstract: the article describes the positive aspects of the method fairy tale therapy as one of the effective ways to correct the behavior of children with disabilities.

Keywords: fairy tale therapy, dolls The Muppets, children with disabilities, intellectual disabilities.

Позитивные изменения в отношении современного российского общества к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья способствуют развитию интеграционных процессов в психологической науке и практике. Вместе с тем необходимо продолжать совершенствовать методы лечения, реабилитации, обучения и воспитания детей с патологией в развитии. Одним из ведущих направлений в коррекционной педагогике и психологии является работа специалистов с детьми с интеллектуальными нарушениями. В настоящее время в Российской Федерации проживают 1,7 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья. В это число входят дети: с нарушениями интеллекта, с отклонениями в познавательном развитии, с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи, с эмоциональными расстройствами, с нарушениями поведения и деятельности [3].

Дефекты в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья различны, но все они обусловлены двигательными, речевыми, сенсорными или эмоциональными нарушениями.

Проблему эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта изучали Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и другие. Все исследователи отмечали, что одним из факторов, которые исключают возможность применения традиционных методов психолого-педагогической работы, являются негативные и психоэмоциональные проявления. Это вызвано перинатальным поражением центральной нервной системы, возникшем при воздействии на плод вредоносных факторов во время внутриутробного периода, родов или в ранние сроки после рождения.

Патология, перенесенная ребенком в перинатальном периоде, оказывает негативное влияние на состояние многих систем организма, в первую очередь нервной [5].

По международной классификации (МКБ – 10) выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую (IQ-40-69); умеренную (IQ-35-49); тяжелую (IQ-20-34); глубокую (IQ-ниже 20) [8].

У всех детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются сложные структуры речевого дефекта, обусловленные разным уровнем поражения мозговых структур. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и позднее пользоваться активной речью.

Особые трудности вызывает формирование правильного поведения у детей с интеллектуальными нарушениями. Присущая им интеллектуальная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях они оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности.

Занятия любой сложности кажутся ребенку монотонными и однообразными, он не всегда подчиняется требованиям педагогов, поэтому педагог сталкивается с необходимостью находить замещающие методы, чтобы разнообразить приемы своей работы.

Характерные для детей с интеллектуальными нарушениями неустойчивость внимания, низкая работоспособность, повышенная утомляемость затрудняют работу педагогов. Применение метода сказкотерапии в процессе психолого-педагогической работы способно изменить восприятие и нормализовать психоэмоциональное состояние у детей с нарушением интеллекта.

Сказкотерапия – это метод, способствующий развитию творческих способностей, расширению сознания, совершенствованию взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И.В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и другие [2].

Сказкотерапия – это своего рода лечение. Поэтому, по мнению И.В. Вачкова, этот метод позволяет решать профессиональные задачи психологам, логопедам, педагогам и врачам. Своевременно рассказанная педагогом сказка для ребенка с нарушением интеллекта равноценна психологическому воздействию при помощи опытного психолога. Отличие заключается в том, что от ребенка не требуют делать какие-либо сиюминутные выводы или анализировать свои переживания вслух [9].

В понимании Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой сказкотерапия – это не только направление в психотерапии, но и синтез многих достижений в областях психологии, психотерапии и педагогики [4].

Р.М. Ткач, автор книги «Сказкотерапия детских проблем» классифицирует сказки по разным детским проблемам:

1. Сказки для подавления страха темноты или перед кабинетом врача.
2. Сказки для гиперактивных детей.
3. Сказки для детей, проявляющих агрессию.
4. Сказки для детей, страдающих расстройством поведения.
5. Сказки для решения проблем в семейных отношениях.
6. Сказки для детей в случае потери близких людей или животных [7].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет шесть видов сказок: художественные, народные, авторские народные, дидактические, психо-коррекционные сказки и психотерапевтические сказки [1].

Выделяют несколько основных функциональных особенностей сказок.

Тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс у детей и взрослых тогда, когда одновременно задействуются психические уровни сознания и подсознания.

Метод воздействия сказкотерапии основан на идее влияния сказочного сюжета как носителя информации, на психику ребенка с какими-либо нарушениями. В терапевтических сказках, как правило, затрагиваются темы: о моральных и жизненных ценностях; о важных явлениях в жизни; о целях и путях их достижения; о внутренних переживаниях; о жизненных трудностях; о вере, любви, дружбе и т. д. [2].

Во время использования игрового сказочного сюжета происходит позитивное воздействие на личность в целом. Ребенок чувствует себя раскованно, свободно и воспринимает данный метод как игру. Основными задачами в коррекционно-образовательной работе с детьми с нарушениями интеллекта для педагогов остаются: формирование интереса к процессу обучения и мотивации к различным ви-

дам деятельности. Для решения этих задач следует опираться на игровую деятельность как на ведущую, учитывая особенности детей данной категории.

На наш взгляд для достижения максимальной эффективности восприятия метода следует в роли рассказчиков или «активных слушателей» использовать кукол-маппетов.

Кукла-маппет, созданная американским кукольником и режиссером Джимом Хенсоном, имеет открывающийся рот с наличием языка, зубов и способна передавать мимику, что очень важно в коррекционно-образовательном процессе с детьми с нарушением интеллекта.

В настоящее время подобные куклы производятся на производстве «Кукла – перчатка» в Санкт-Петербурге.

Применение кукол-маппетов было апробировано автором на уроке по развитию речи в коррекционной школе № 172 г. Екатеринбурга.

Дети воспринимают таких кукол как себе подобных, поэтому легко устанавливается эмоциональный контакт в процессе общения и вовлечение детей в сюжет сказки.

Большой размер (до 50 см), яркий образ, различные фактуры материалов, мимика лица, движение тела куклы сосредотачивают и концентрируют внимание детей в течение длительного времени.

Управление куклой несложно, поэтому педагог имеет возможность наблюдать за эмоциями и поведением детей в процессе рассказа, делать нужные акценты и, при необходимости, многократно повторять ключевые моменты взаимодействия.

Задействованные в совокупности зрительные, слуховые, нервные органы детей усиливают процесс восприятия и осмысливания сюжета сказки. Таким образом, использование метода сказкотерапии в сочетании с куклотерапией позволяет:

- создавать соответствующее сюжету эмоциональное настроение,
- пробуждать положительную мотивацию к занятиям,
- концентрировать внимание,
- совершенствовать и развивать речь,
- развивать фантазию и воображение,
- воспитывать нравственность,
- развивать интеллект, коммуникативные навыки, познавательную активность,
- длительно удерживать концентрированное внимание детей с нарушениями интеллекта [6].

Сказка, эмоционально рассказанная куклой (педагогом), заставляет детей сопереживать сказочным персонажам, формируя в детских душах новые представления об отношениях между людьми, явлениях жизни и природы. Несмотря на то, что сказка обычно содержит понятные детям и простые образы героев, с которыми

дети идентифицируют себя, она приносит колоссальный эмоциональный багаж, необходимый детям в процессе социализации.

Коррекционные сказки, успешно применяемые в практике многими педагогами-дефектологами, направлены, в первую очередь, на развитие речи; сенсорно-перцептивной, психомоторной сферы; развитие познавательных процессов; развитие коммуникативной и эмоционально-волевой сферы.

Благодаря нетрадиционному методу сказкотерапии, дети «знакомятся» с новыми для них чувствами и учатся справляться с трудностями в сфере общения посредством формирования новых моделей поведения.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2010. 172 с.
2. Киселева М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
3. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.
4. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. СПб.: Речь, 2007. 296 с.
5. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб.: КАРО, 2008. 112 с.
6. Сакович Н. А. Технологии игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
7. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 118 с.
8. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб.: Питер, 2004. 896 с.
9. Чех Е.В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. 144 с.

Дорохова Татьяна Сергеевна
Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: 70571@mail.ru

Чикунова Анастасия Алексеевна
Магистрант группы МИД-1501
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: chikunova-anastasiya@mail.ru

LEGO-конструирование как технология здоровьесбережения в социально-педагогической деятельности с дошкольниками

Аннотация: Здоровьесбережение является одним из основных направлений реализации социально-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. При этом педагоги стремятся использовать средства, удовлетворяющие таким требованиям, как доступность, универсальность, многофункциональность, трансформируемость. Одним из таких средств является конструктор LEGO. В статье раскрываются возможности использования технологии LEGO-конструирования с целью сохранения и укрепления здоровья детей. Особое внимание обращается на потенциал данной технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, здоровье, здоровьесбережение, технологии здоровьесбережения, LEGO-конструирование.

Dorokhova Tatyana S.
Associate Professor of the Department of pedagogy
Institute of pedagogy and psychology of childhood

Chikunova Anastasiya A.
Master of MV-21 group
The institute of pedagogy and children psychology

LEGO-design as the technology of health care in socio-educational activities with preschoolers

Abstract: Health care is one of the main directions of implementation of socio-educational activities in preschool educational institutions. Thus teachers tend to

use the funds that satisfy such requirements as accessibility, flexibility, versatility, transformability. One such tool is the designer of LEGO. The article describes the possibility of using the technology of LEGO-engineering with the aim of preserving and strengthening the health of children. Particular attention is drawn to the potential of this technology in work with children with disabilities.

Key words: socio-pedagogical activity, health, health care, technology health care, a LEGO design.

Реформирование отечественного дошкольного образования осуществляется посредством внедрения новых стандартов. Образовательный процесс в дошкольных учреждениях регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), собственно деятельность педагогов – профессиональным стандартом педагога. Оба эти документа разработаны в контексте закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), согласно которому основной целью системы образования является создание благоприятных условий для успешной позитивной социализации личности обучающихся. Следует отметить, что деятельность, нацеленную на помощь личности в социализации, называют социально-педагогической [1].

Одним из важнейших направлений социально-педагогической деятельности является здоровьесбережение. Обращение к названным выше документам подтверждает актуальность здоровьесбережения, как направления социально-педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из принципов, регулирующих отношения в сфере образования, названы «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности» [3].

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования направлен на решение таких задач, как «охрана и укрепление физического и психического здоровья, в том числе их эмоционального благополучия» [11].

Согласно профессиональному стандарту педагог дошкольного образования должен «участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребенка в период пребывания в образовательной организации» [8].

Анализ работ по проблемам здоровьесбережения показывает, что авторы не пришли к единству по поводу сущности указанного понятия. Следует отметить, что в понимании сущности здоровьесбережения в педагогической науке на сегодняшний день нет единства. В частности данное понятие рассматривают, как:

- субъективные культурные потребности в освоении здорового образа жизни (Н.М. Амосов);
- физическое саморазвитие и самовоспитание (В.К. Бальсевич, Ю.М. Николаев);
- физическое саморазвитие и самовоспитание (В.С. Быков, П.И. Костенко);
- сохранение индивидуальности личности (В.И. Ильинич, С.Б. Лозанский) [Москалева].

Обобщив указанные позиции, под здоровьесбережением в контексте проблематики данной статьи можно понимать как целенаправленную, системную, организованную деятельность по сохранению здоровья человека. При этом здоровье может пониматься как в узком (физическое здоровье), так и в широком (системная категория, включающая физическое, психическое, социальное, духовное здоровье) смыслах [2].

Учитывая важность рассматриваемого направления социально-педагогической деятельности в ДОУ, педагоги стремятся использовать наиболее современные, доказавшие свою результативность педагогические технологии. Педагогическая технология представляет собой последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [9].

Одной из наиболее результативных педагогических технологий, позволяющих сохранять и укреплять здоровье детей в широком смысле, является LEGO-конструирование. Термин «конструирование» (от латинского слова «construere») означает построение, создание модели, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов.

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Основная цель конструкторской деятельности – создание предмета для практического его использования.

Под детским конструированием принято понимать создание разнообразных конструкций из строительного материала, изготовление поделок из бумаги, картона, дерева и других материалов, сборку различных моделей из деталей конструкторов. По сути детское конструирование – это продуктивная деятельность, направленная на создание конструкций, построек, объектов из разнообразных деталей, элементов с использованием различных способов их соединения и взаимного расположения частей [4].

На сегодняшний день в дошкольном образовании используется большое количество разнообразных конструкторов, среди них конструктор LEGO. Использование данного конструктора может способствовать совершенствованию остроты зрения детей, точности восприятия формы и размеров объекта, пространства, развитию тактильных

качеств, мелкой мускулатуры кистей рук [7]. Иначе говоря, конструктор LEGO является средством развития физического и психического здоровья дошкольников. Применение конструктора позволяет организовать свободное время детей, выстроить взаимодействие между взрослыми и детьми и адаптироваться к изменяющимся условиям, то есть способствует развитию социального и духовного здоровья детей.

Исследователи выделяют следующие характеристики конструктора LEGO:

- большое разнообразие тематических наборов,
- безопасность используемых материалов и совместимость разных наборов конструкторов,
- ориентация на разные возрастные группы,
- учет гендерного аспекта,
- яркость, эмоциональность, узнаваемость созданных образов,
- возможность применения как в игровых, так и в учебных зонах,
- функциональность изготовленных из LEGO-конструктора поделок, которыми можно играть, использовать в быту или подарить;
- ориентация на одновременное решение познавательных, практических и игровых задач [10].

В теории и практике дошкольного воспитания выделяют несколько видов LEGO-конструирования. Рассмотрим основные из них.

1. Конструирование по образцу. При правильной методике обучения конструированию по образцу дети постепенно приходят к пониманию вариативности способов создания моделей из конструктора, включаются в деятельность преобразующего характера.

2. Конструирование по заданной теме. Данный вид конструирования подводит ребенка к творческому воплощению поставленной задачи. Однако пределы решения поставленной задачи ограничены заданной темой. В зависимости от возраста дошкольникам можно предлагать в качестве темы самые разные задания. Например, младшим дошкольникам – постройку мебели, оборудования участка (скамейки, песочница). Для ребенка этого возраста важно наличие игровой мотивации («строительство дома для любимой игрушки» или «строительство гаража для своей машинки»). В средней группе в качестве темы можно предложить конструирование транспортных средств («то, на чем люди ездят и перевозят грузы»). Средним дошкольникам интересны такие темы, как военная или строительная техника (танк, подъемный кран, экскаватор); жилища людей («в каких домах живут люди в разных странах») и др. Для детей старшего дошкольного возраста целесообразно использовать тематическое конструирование из конструкторов разного типа. Можно учить детей создавать подвижные конструкции, поэтому их могут увлечь темы «Аттракционы в парке отдыха», «Музеи, театры памятники нашего города» и т.п.

3. Конструирование по условиям. Этот вид конструирования также содержит большие развивающие возможности. Начинать его использовать можно только после того, как дети научатся строить тот или иной предмет, здание (мост, корабль). В предложении выполнить постройку задаются определенные параметры (ширина реки, высота моста должны соответствовать высоте корабля, яхты, которые должны под ним проплыть). Исходя из заданных условий, ребенок должен самостоятельно определить длину и высоту постройки и др.

4. Конструирование по собственному замыслу. Это – сложный вид конструирования, в котором ребенок решает все задачи самостоятельно. Сам ставит перед собой цель, планирует ее реализацию, подбирает необходимые средства, реализует замысел. Опытный педагог, организуя этот вид конструирования, начинает с формирования замысла, иначе дети строят то, что делали уже не раз. Детям он подсказывает замысел. Так, можно показать им игрушку и предложить что-нибудь построить для нее. Например, «кукла вышла погулять, а на участке сыро, что надо построить, чтобы она не промочила ноги?». «Кукла устала, что надо построить, чтобы она могла отдохнуть?». Поскольку конструктивный замысел – результат преобразующей умственной деятельности, с детьми среднего и старшего дошкольного возраста рекомендуется провести беседу; предложить вспомнить, какие сооружения они наблюдали на прогулке, во время путешествий, что особенно понравилось; рассмотреть фотографии, рисунки с изображением зданий. Надо помочь каждому ребенку при реализации замысла по-новому использовать ранее усвоенные умения, добиться решения задачи, испытать радость от своего творчества.

5. Конструирование по модели. Это вид конструирования был разработан А.Р. Лурия. Ребенку предлагается модель постройки (рисунок, выполненная педагогом постройка, оклеенная бумагой), на которой очертания составляющих элементов конструкции скрыты (модель дивана, ворот, автомобиля). Ребенок сначала анализирует модель: выделяет составные части (сиденье, спинка, подлокотники у дивана), потом подбирает те формы, которые нужны для воссоздания модели [5]. Начинаются мысленное комбинирование предполагаемых деталей, их перемещение по отношению друг к другу.

У каждого из рассмотренных видов конструирования свои достоинства, поэтому в педагогической деятельности их необходимо сочетать на протяжении всего дошкольного периода. При организации любого вида конструирования необходимо разумное комбинирование обучающего воздействия педагога и самостоятельности, творчества детей. Особое внимание следует уделять организации взаимодействия детей в процессе LEGO-конструирования. Если в младшем дошкольном возрасте ребята могут создавать модели из конструктора индивидуально. То уже в среднем дошкольном возрасте дети должны привыкать к групповым видам деятельности. Именно в процес-

се совместной деятельности по созданию того или иного изделия из элементов конструктора, ребята учатся общаться, слышать друг друга, грамотно распределять обязанности в группе, помогать друг другу. Все это может позволить максимально полно реализовать задачи социально-педагогической деятельности, в частности сохранения и развития физического, психического, социального и духовного здоровья.

Литература

1. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной ментальности социальных педагогов в школе // Современные научные исследования. Вып. 2. Концепт. 2014 [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/55191.htm>.
2. Дорохова Т.С., Мельник Ю.Б. Здоровьесбережение как направление социально-педагогической деятельности в школе // Культура, личность, общество: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XIX Международной конференции / под ред. Грунт Е.В, Меренкова А.В., Рыбцовой Л.Л., Старшиновой А.В. С.2072-2081.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/3/>.
4. Лиштван З.В. Конструирование: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 2011. 179 с.
5. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. 1948. № 34. 64 с.
6. Москалева А.С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 27 с.
7. Прилуцкая И.А., Верхотурова Ю.А. Конструктор LEGO как универсальное средство обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник трудов II Международного круглого стола, Екатеринбург, 23 апреля 2016 г. / под. общ. ред. Т. С. Дороховой. Екатеринбург: ООО «Издательский дом „Ажур“», 2016. С. 91-95.
8. Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2013/12/26/profstandart-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya/>.
9. Слостенин В.А. Педагогика: учебник / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-пресс, 1997. 512 с.
10. Техническое творчество учащихся: пособ. для учителей и руководителей кружков / сост. П.М. Андрианов. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
11. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/258280/fgos-v-dou>.

Козлова Зоя Романовна

Студентка группы БШ-41

Институт педагогики и психологии детства

e-mail: zoia.kozlova2014@yandex.ru

Факторы, влияющие на социально-эмоциональное развитие детей 3-4 лет ДОО

Аннотация: в данной статье рассматриваются познавательные процессы детей младшего дошкольного возраста с точки зрения влияния этих процессов на социально-эмоциональное развитие. Анализируются следующие процессы: восприятие, память, воображение, внимание, речь.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие, психическое развитие, младший дошкольный возраст, развитие познавательных процессов.

Kozlova Zoya R.

Student group BSH-41

Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood

Factors influencing socio-emotional development of children 3-4 years old in the OED

Abstract: this article discusses about the cognitive processes of children of preschool age, namely: perception, memory, imagination, attention, language memory from the point of view of the impact of these processes on social-emotional development.

Key words: socio-emotional development, mental development, early childhood, the development of cognitive processes.

Большинство детей дошкольного возраста основную часть своей жизни проводят в детском саду. Именно здесь расширяется сфера деятельности ребенка, растет круг значимых людей, осваиваются новые социальные отношения. Одним словом, детский сад является необходимой и важной ступенькой, ведущей в сложный, меняющийся и противоречивый социальный мир. Насколько конструктивным будет вхождение в социум, в большой степени зависит от эмоционального самочувствия ребенка в детском саду. Утверждая это, мы опираемся на те исследования, где эмоции рассматриваются, прежде всего, как процессы, осуществляющие первичную регуляцию поведения и деятельности ребенка, его ориентацию в окружающем мире [1].

Годы дошкольного детства – это годы интенсивного психического развития и появления новых, ранее отсутствовавших психических особенностей. Ведущей потребностью ребенка 3-4 лет является потребность в общении, уважении, признании самостоятельности. Ведущая деятельность – игровая. В этот период происходит переход от манипулятивной игры к ролевой [2].

Ведущей познавательной функцией является восприятие. Значение восприятия в жизни дошкольника очень велико, так как оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, внимания, воображения. В младшем школьном возрасте эти процессы будут занимать ведущие позиции, особенно логическое мышление, а восприятие будет выполнять обслуживающую функцию, хотя и продолжит развиваться. Хорошо развитое восприятие может проявляться в виде наблюдательности ребенка, его способности подмечать особенности предметов и явлений, детали, черточки, которые не заметит взрослый. В процессе обучения восприятие будет совершенствоваться и оттачиваться в процессе согласованной работы, направленной на развитие мышления, воображения, речи. Восприятие младшего дошкольника 3-4 лет носит предметный характер: то есть свойства предмета, например цвет, форма, вкус, величина и др., не отделяются ребёнком от предмета. Он видит их слитно с предметом, считает их нераздельно принадлежащими ему. При восприятии он видит не все характеристики предмета, а только наиболее яркие, а иногда и одну, и по ней отличает предмет от других. Например: трава зеленая, лимон кислый и желтый. Действуя с предметами, ребенок начинает обнаруживать их отдельные качества, постигать разнообразие их свойств. Это развивает его способность отделять свойства от предмета, замечать похожие качества в разных предметах и разные в одном [2].

Способность детей управлять своим вниманием очень невелика. По-прежнему сложно направить внимание ребенка на предмет с помощью словесных указаний. Чтобы переключить его внимание с объекта на объект, часто требуется неоднократно повторять инструкцию. Объем внимания с двух объектов в начале года возрастает до четырех к концу года. Ребёнок может удерживать активное внимание в течение 7-8 минут. Внимание носит в основном произвольный характер, его устойчивость зависит от характера деятельности. На устойчивость внимания отрицательно влияет импульсивность поведения ребенка, желание немедленно получить понравившийся предмет, ответить, сделать что-либо.

Процессы памяти остаются произвольными. По-прежнему преобладает узнавание. Объем памяти существенно зависит от того, увязан материал в смысловое целое или разрознен. Дети данного возраста в начале года могут запомнить при помощи наглядно-образной, а также слуховой вербальной памяти два объекта, к концу года – до четырех объектов [2].

Ребенок хорошо запоминает все, что представляет для него жизненный интерес, вызывает сильный эмоциональный отклик. Прочно усваивается информация, которую он видит и слышит много раз. Хорошо развита двигательная память: лучше запоминается то, что было связано с собственным движением.

В три – четыре года ребенок, пусть несовершенно, пытается анализировать то, что видит вокруг себя; сравнивать предметы друг с другом и делать выводы об их взаимозависимостях. В быту и на занятиях, в результате наблюдений за окружающим, сопровождаемых объяснениями взрослого, дети постепенно получают элементарное представление о природе и быте людей. Ребенок и сам стремится объяснить то, что видит вокруг. Правда, понять его порой бывает трудно, поскольку, например, следствие он зачастую принимает за причину факта [3].

Сравнивают, анализируют младшие дошкольники в наглядно действенном плане. Но у части детей уже начинает проявляться способность решать задачи по представлению. Дети могут сравнивать предметы по цвету и форме, выделять отличия по другим признакам. Могут обобщать предметы по цвету (это все красное), форме (это все круглое), величине (это все маленькое).

На четвертом году жизни дети несколько чаще, чем раньше, пользуются в разговоре родовыми понятиями типа игрушки, одежда, фрукты, овощи, животные, посуда; включают в каждое из них большее число конкретных наименований. Однако отношение общего к частному и частного к общему понимается ребенком своеобразно. Так, например, слова «посуда», «овощи» являются для него лишь собирательными названиями для групп предметов, а не отвлеченными понятиями, как это бывает при более развитом мышлении [3].

На четвертом году жизни воображение у ребенка развито еще слабо. Малыша можно легко уговорить действовать с предметами, перевоплощая их (например, использовать палочку как термометр), но элементы «активного» воображения, когда ребенка увлекают сам образ и возможность действовать самостоятельно в воображаемой ситуации, лишь начинают формироваться и проявляться [2].

У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие. А если и формулируется до начала деятельности, то очень неустойчиво. Замысел легко разрушается или теряется по ходу его реализации, например, при встрече с трудностями или при изменении ситуации. Само возникновение замысла происходит стихийно, под влиянием ситуации, предмета, кратковременного эмоционального переживания. Малыши еще не умеют направлять свое воображение. У детей 3-4 лет наблюдаются лишь элементы предварительного планирования игры или продуктивных видов деятельности.

Речь детей в основном продолжает оставаться ситуативной и диалогической, но становится более сложной и развернутой. Словарный запас увеличивается за

год в среднем до 1500 слов. Индивидуальные различия колеблются от 600 до 2300 слов. Изменяется словарный состав речи: возрастает, по сравнению с именами существительными, доля глаголов, прилагательных и других частей речи. Длина предложений увеличивается, появляются сложные предложения [2].

Таким образом, чтобы наиболее эффективно развивать индивидуальность каждого ребёнка с учётом его склонностей, интересов, уровня активности, необходимо в ДОО создавать комфортно-психологические условия. При работе над созданием таких условий необходимо учитывать как возрастные психофизиологические особенности детей, так и их личностные особенности.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 398 с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. М.: Питер, 2003. 120 с.
3. Запорожец А. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности // Дошкольное воспитание. 2005. №9. С. 66.

Котлова Елена Владимировна
Студентка группы БС-11,
Институт специального образования
e-mail:elenavkotlova@gmail.com

Образовательный аспект социально-педагогической реабилитации осужденных

Аннотация: в статье рассматриваются изменения в сфере пенитенциарного законодательства Российской Федерации и особенности реализации данных нововведений на практике; подробно анализируется образовательный аспект социально-педагогической реабилитации осужденных.

Ключевые слова: социально-педагогическая реабилитация, пенитенциарная система, образование осужденных, Российское законодательство.

Kotlova Elena V.
Student of group BS-11,
Institute of special education

The educational aspect of socio-pedagogical rehabilitation of convicts

Abstract: The article considers the changes in the penal legislation of the Russian Federation, and particularly the implementation of these innovations into practice; analyzed in detail the educational aspect of socio-pedagogical rehabilitation of convicts.

Key words: social-pedagogical rehabilitation, penal system, education of convict, Russian legislation.

Государственная система исполнения наказаний в России претерпевает ряд существенных изменений, становится более открытой: жесткие меры обращения с осужденными переходят на второй план. Состояние современного общества и статус правового государства требует цивилизованных мер: гуманизации и педагогизации условий исполнения наказания [6]. Данные изменения требуются прежде всего для устранения повторных преступлений, которые зачастую являются следствием недостаточной педагогической работы, неудовлетворительных мер ресоциализации осужденных [5].

Осужденные, отбывающие наказание в виде лишения свободы, далеко не всегда исправляются. Изменяются их нравственные установки, происходят личностные изменения и иные психологические и психические деформации [1]. Люди

утрачивают социальные и семейные связи, их социальная адаптация после освобождения крайне затруднена. В результате недостаточной работы по ресоциализации осужденных страна лишается части демографически, экономически и социально активного населения, меняется социальная структура общества, экономика несет заметные потери, в том числе в связи с «временным выбытием» трудоспособного населения, которое приходится содержать за счет бюджета. Но неудовлетворительные результаты перевоспитания и работы социальной службы могут привести к еще более негативным последствиям – некоторые бывшие заключенные не в состоянии вновь стать полноценными членами общества, совершают повторное преступление и возвращаются в места отбывания наказания [6]. В 2010 г. была подготовлена Концепция развития уголовно-исполнительной системы РФ в соответствии с решением Президиума Государственного Совета Российской Федерации от 11.02.2009 г. (г. Вологда) с учетом решений оперативного совещания Совета Безопасности Российской Федерации от 25.11.2008 г., Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральной целевой программы «Развитие уголовно-исполнительной системы (2007-2016 годы)», Плана мероприятий по выполнению поручений Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации от 30.10.2008 г. (№ Пр.-2333 от 07.11.2008 г. № СС-П4-6666) о совершенствовании уголовно-судебной политики и практики исполнения наказания в виде лишения свободы. Концепция предусматривает в перспективе работу по следующим направлениям:

- внедрение электронного делопроизводства, включая оснащение всех подразделений и органов УИС АРМ, перевод в электронный вид 100% документов архивов учреждений и органов ФСИН России к 2020 году;
- создание Главного информационного центра ФСИН России (регулирующего также и вопросы пенитенциарной социальной работы);
- создание прозрачной, справедливой и эффективной системы стимулов осужденных к ресоциализации и законопослушному поведению, включая обновленные механизмы условно-досрочного освобождения, помилования и перевода осужденных в места изоляции от общества с более мягким режимом содержания;
- привлечение общественности к социальной помощи и воспитательной работе с осужденными, совершенствование сотрудничества с институтами гражданского общества;
- обеспечение постпенитенциарной адаптации осужденных, предотвращение рецидивной преступности. Согласно данным ФСИН (в сравнении с 2009 годом), количество лиц, содержащихся в следственных изоляторах, в 2010 г. уменьшилось почти на 18% [4].

До внесения поправок, направленных на гуманизацию уголовной политики, численность лиц, отбывающих наказание, составляла около 900 тыс., по состоянию на 01.10.2011 – 774,9 тыс. человек, что в сравнении с 2008 годом показывает снижение численности отбывающих наказание в местах лишения свободы почти на 15 %, в абсолютном выражении – на 112 823 человека [6]. Объективное состояние правопорядка доказательно свидетельствует о том, что курс на гуманизацию уголовной политики дает свои позитивные социально-экономические результаты. После начала осуществления мер по гуманизации уголовного закона общий уровень преступности, по официальным данным МВД постоянно падает, что свидетельствует о том, что гуманизация уголовной политики привела к позитивным результатам и не вызвала роста преступности [5].

Стоит заметить, что данная официальная статистика отражает «крупный план», то есть результат реформы в целом по стране, при этом не показывает результаты в конкретных регионах, исправительных учреждениях. Между тем, государство испытывает значительные затруднения с приведением положительных реформ в действие на местах. Большое количество пенитенциарных учреждений испытывают высокий дефицит квалифицированных педагогических кадров, а также проблемы в связи с трудовой занятостью осужденных, организацией их медицинского обслуживания, досуга и др. Работники пенитенциарных учреждений, как правило, не имеют педагогического образования и специальных профессиональных знаний в области педагогической реабилитации осужденных [6]. Сложившаяся ситуация требует постепенного и длительного исправления, как в пенитенциарный так и постпенитенциарный период исполнения меры наказаний.

Подавляющее большинство исследований по проблемам реабилитации осужденных посвящены вопросам их исправления и перевоспитания. Такие исследования проводились в основном во времена Советского Союза – они, безусловно, имеют научную ценность и сегодня, но требуют переосмысления согласно современным реалиям. Из современных исследований хотелось бы выделить работы Е.Я. Тищенко, которая является не только теоретиком, но и успешным практиком. В своей монографии «Социально-педагогическая реабилитация осужденных» автор изучает состояние работы реабилитационного аппарата в исправительных учреждениях Свердловской области, рассматривает реабилитацию как педагогическую проблему, представляет широкую методологическую базу, предлагает комплексный, системный подход к решению проблемы. По мнению Е.Я. Тищенко, одним из актуальных направлений социально-педагогического процесса является образование. Уголовно-исполнительный закон подчеркивает необходимость получения образования осужденными: ст.108 гласит, что в исправительных учреждениях организуется профессиональная подготовка осужденных, не имеющих профессии, по

которой осужденный мог бы работать в исправительном учреждении и после него; ст. 112 гласит, что получение осужденными, не достигшими возраста 30 лет, полного общего образования обязательно. Что касается статьи 112 – ее требования выполняются: в Свердловской области подавляющее большинство вечерних школ находятся в исправительных учреждениях [6].

Однако образование на данном уровне лишь помогает ликвидировать безграмотность, а в постпенитенциарной реабилитации играет небольшую роль. Бывшим заключенным достаточно трудно устроиться на работу после отбывания наказания, этому есть причины: отсутствие профессионального образования, зачастую какого-либо опыта работы, предвзятое отношение со стороны работодателей к такой категории граждан – основные из них. Последняя причина – предмет отдельного разговора, а повышение уровня профессионального образования – достаточно острый вопрос в настоящее время. В женских исправительных учреждениях он решается проще и эффективнее, чем в мужских: в женских чаще всего есть швейные цеха, в которых осужденные могут работать за вознаграждение и овладевают профессией швеи. Во-первых здесь присутствует денежный стимул, пусть и небольшой, во-вторых для некоторых заключенных это шанс овладеть профессией, что поможет в трудоустройстве в будущем, в-третьих успехи в работе, усердность могут повлиять на длительность срока заключения. С мужскими исправительными учреждениями все гораздо сложнее. Е.Я. Тищенко рассказывает о примере Исправительной колонии №2 г. Екатеринбурга, в которой попечительским советом был проведен опрос среди осужденных на наличие образовательного запроса. По итогам анкетирования был заключен контракт с Уральским государственным колледжем им. И.И. Ползунова и Московским государственным социальным университетом (ныне РГСУ), на реализацию программ заочного образования на территории ИК. Данная программа реализуется и по сей день, пользуется спросом среди заключенных. Образование предоставляется на платной основе, стоимость обучения по программе колледжа в год составляло 18 000 рублей, по программе университета 22 000 рублей в год (по данным на 2009 год) [6]. Также попечительским советом проводится тестирование осужденных, не имеющих возможности платить за свое обучение, по результатам которого выбираются стипендиаты, стоимость обучения которых покрывается из средств попечительского совета.

Безусловно, пример Исправительной колонии №2 г. Екатеринбурга должен являться образцом деятельности в сфере образования на базе исправительных учреждений.

Подобный эксперимент также был произведен компанией «Университет 2.0» на базе других исправительных учреждений Екатеринбурга в 2014 году. Была организована презентация потенциальных образовательных проектов заключен-

ным, предложены перспективы получения заочного образования. В результате анкетирования было выяснено, что образовательный запрос у заключенных существует на самые разнообразные направления подготовки – от получения действительно профессии, которая поможет реабилитации после заключения, заканчивая курсами по изучению японского языка. Поскольку исследование было проведено коммерческой компанией, целью его было выяснить, существуют ли у заключенных образовательные потребности в принципе, а также есть ли у них способность оплачивать курсы как дополнительного, так и профессионального образования. Как показала удручающая статистика, финансовой возможности у осужденных в подавляющем большинстве нет. Поскольку цель опроса не оправдалась, компания прекратила исследования в данной области. Возможности заработать на посредничестве между исправительными учреждениями и образовательными организациями не оказалось. Образовательные учреждения крайне трудно заинтересовать минимальной оплатой обучения, которую могут выделить фонды и попечительские советы. Однако образовательный запрос остался актуальным, и он включает в себя не только желание заключенных получить профессию для успешной реабилитации после отбывания наказания, но и желание каким-либо образом развиваться во время заключения. Материальные базы колоний в Свердловской области включают в себя небольшие библиотеки, которые наполнены крайне бедно, однако средств для приобретения новой литературы у исправительных учреждений недостаточно.

Одной из главных причин увеличения уровня преступности является утрата людьми смысла жизни, ее ценности, размытость нравственных ориентиров. Именно поэтому, на наш взгляд, образовательной подготовке в пенитенциарных учреждениях должно уделяться гораздо больше внимания. В системе социально-педагогической реабилитации заключенных данный аспект является наиболее важным, поскольку образовательный процесс не только подразумевает получение знаний, освоение профессии, но и способствует расширению кругозора, оказывает большое влияние на становление мировоззрения, обретение смысла жизни, иных нравственных ориентиров, что приводит к наиболее успешной стимуляции социальной активности осужденных, и, как следствие, благополучной реабилитации этой категории граждан.

Литература

1. Рыбак М.С. Особенности воспитательной работы по ресоциализации осужденных // Интеграция образования. 2012. №1 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitatelnoy-raboty-po-resotsializatsii-osuzhdennyh>.

2. Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2016. 320 с.
3. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе: учебное пособие / под общ. ред. Ю. И. Калинина. 2-е изд., испр. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. 355 с.
4. Суконщиков А.А. Этапы институционализации пенитенциарной социальной работы в исправительных учреждениях федеральной службы исполнения наказаний России. Перспективы внедрения информационных технологий // Вестник Воронежского института МВД России, 2010. №3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-institutsializatsii-penitentsiarnoy-sotsialnoy-raboty-v-ispravitelnyh-uchrezhdeniyah-federalnoy-sluzhby-ispolneniya-nakazaniy>.
5. Тищенко Е.Я. Педагогические аспекты деятельности самостоятельных организаций пенитенциарного учреждения как формы социально-педагогической реабилитации осужденных // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2009. №10 С. 137-143.
6. Тищенко Е.Я. Социально-педагогическая реабилитация осужденных: Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. Ч 1. 192 с.

Крюкова Юлия Александровна
Студентка группы 301,
Институт специального образования,
e-mail: yulia.k95@yandex.ru

Реализация проекта «Мир на кончиках пальцев»

Аннотация: в данной статье рассказывается о реализации студенческого проекта по созданию тактильных рукодельных книг, предназначенных для развития мелкой моторики и осязательного восприятия у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: тактильная книга, мелкая моторика, слабовидящий ребенок.

Kryukova Yulia A.
Student of the group 301,
Institute of special education

Implementation of the project «The World at Your Fingertips»

Abstract: This article describes the implementation of the student's project to create a tactile needlework books designed to develop fine motor skills and tactile perception in children with visual impairments.

Keywords: tactile book, fine motor skills, visually impaired child.

Каждый день ребенок открывает для себя что-то новое в этом огромном мире, и 80% информации он воспринимает через зрение. Но среди малышей встречаются те, кто по различным причинам лишён возможности видеть. Количество слабовидящих и слепых детей в России превышает 34 тысячи человек, и поэтому вопрос их места в обществе как никогда актуален. Подход к воспитанию таких детей должен быть особенно чутким. Очень важно помочь им научиться правильно формировать те или иные образы через осязание.

Великий российский физиолог И.М Сеченов говорил, что рука для слепого всё равно, что глаза для зрячего [3]. Студенческий проект «Мир на кончиках пальцев» направлен на изготовление тактильных пособий, которые в результате будут подарены в специальные учреждения. Этот проект был разработан с учетом того, что слепой ребёнок не знает мира и воспринимает окружающее совсем иначе, чем зрячий. Тактильные рукодельные книги способствуют развитию сенсорных и умственных способностей ребенка, развитию его абстрактного мышления. Все это необходимо для формирования компенсаторных навы-

ков познания окружающего мира. Кроме того, хорошо выполненное тактильное пособие способствует формированию у ребенка интереса к книге и, что очень важно, позволяет ему быть равным, не ущемленным по сравнению со зрячим сверстником.

Основная идея проекта «Мир на кончиках пальцев» заключена в том, чтобы привлечь детей с дефектами зрения к осознанной жизни через приобщение к миру книг. Книги, а в частности, сказки, помогают в развитии интеллектуальных и познавательных процессов (речи, мышления, воображения), а также влияют на эмоционально-личностное, нравственное и эстетическое развитие ребенка.

Тактильная книга – это разноцветная книга с рисунками, которая выполнена из различных материалов. Читая тактильную книгу (иными словами, ощупывая предметы пальчиками), слепой ребенок доступным и интересным для него способом воспринимает окружающий мир: знакомится со сказкой, природными явлениями, животным миром, предметами домашнего обихода. Ощупывая мелкие предметы из различных материалов, ребенок ассоциативно связывает их с настоящими представлениями об очень крупных или, наоборот, очень мелких предметах, которые невозможно обследовать руками в реальных пропорциях. Такая книга учит сравнивать и обобщать, выделять главное [5].

Процесс создания тактильной книги достаточно кропотливый, длительный и трудоемкий. Чтобы приступить к созданию тактильной книги, необходимо в начале набрать волонтеров и обучить их технологиям изготовления тактильной книги. Очень полезно приобщать школьников средних и старших классов общеобразовательных школ к созданию «рукотворных» книг для слабовидящих детей. Это воспитывает у них уважительное отношение к людям с ОВЗ, формирует толерантность, развивает трудолюбие, аккуратность, самостоятельность; умение планировать и организовывать свою работу и работу товарищей, повышает самооценку и т.п. [2].

При создании тактильной книги необходимо также определиться с тематикой: книга может быть дидактическая (развивающая), или сюжетная (ассоциативная), как вариант печатного издания (обычно в основу сюжетной тактильной книги берется сказка). Когда тема выбрана, необходимо разработать макет книги: важно продумать каждую деталь, которой можно заинтересовать ребенка.

Самый трудоемкий этап в процессе создания тактильной книги – это реализация макета, для которой необходимо не только умение творчески мыслить, но и навыки кройки и шитья.

Тактильные книги имеют особое предназначение, поэтому для них существуют специальные требования:

- Так как «читают» их дети с помощью пальцев, то соответственно материал, из которого они изготовлены, должен быть приятным на ощупь, из натуральной ткани.

- Цветовая гамма обычно используется контрастная. Яркие цвета и четкие цветные контуры заставляют слабовидящего ребенка использовать остаток зрения и упражнять совместную работу глаз и рук.

- Помимо тканей, для создания персонажей или предметов также используются отполированное дерево, мех, бумага с шероховатой поверхностью.

- Для развития мелкой моторики встраиваются кармашки, молнии, пуговицы и многое другое.

- На одной страничке можно расположить до пяти предметов, каждый из которых должен быть легко осязаем. Нужно помнить, что если предметов будет больше пяти, у ребёнка может возникнуть проблема в изучении книжки.

- Обязательно сохраняются пропорции, чтобы создать у юного читателя правильное представление о действительности.

- Формат тактильной книжки не должен превышать размер листа А4, тогда она будет удобна для малыша.

- Внизу каждой страницы пришивается горизонтальная тесьма или шнур для обозначения низа страницы, чтобы ребенок не взял книгу вверх ногами. Это одно из обязательных условий, которые представлены в требованиях по созданию тактильных книг.

- Еще одна особенность – текстовое сопровождение или аудиозапись [1, 4].

По мнению специалистов тифлопедагогов и сотрудников специальных учреждений, изучение тактильных рисунков способствует обучению чтению детей по Брайлю и восприятию выпуклых изображений. Брайль – это система тактильного чтения для слепых, состоящая из шести точечных знаков, называемых ячейками. Ячейка состоит из трех точек в высоту и из двух точек в ширину.

В рамках проекта «Мир на кончиках пальцев» совместно с кружком «Волонтеры» с января 2016 года было изготовлено 2 тактильные книги-считалочки («Счет от 1 до 10») и сказка «Репка», сейчас идет работа над книжкой-сказкой «Гуси-лебеди». Созданные книги передаются в библиотеки, коррекционные центры, где ими могут пользоваться дети (на данный момент книга «Считалочка» храниться в фонде библиотеки имени А.И. Герцена).

Таким образом, мы считаем, что реализация студенческого проекта «Мир на кончиках пальцев» способствует расширению возможностей обеспечения незрячих и слабовидящих детей дошкольного и младшего школьного возраста тактильными книгами и способствует созданию безбарьерной среды для детей с ограниченными возможностями по зрению.

Литература

1. Витковская А. Делаем книгу своими руками: методический материал // Школьный вестник. 2006. № 7. С. 1–12.
2. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.
3. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М: Государственное изд-во политической литературы, 1947. 648 с.
4. Щелупанова И. Б. Тактильная книга как коррекционно-развивающее средство: методическое пособие. Петрозаводск: ГУ КРБС, 2011. 22 с.
5. Тактильная книга [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.skachatreferat.ru/referaty.html> (дата посещения 19.04.2016).

Лыткина Анна Андреевна
e-mail: lae95@mail.ru

Сырбу Алёна Александровна
Студентки группы БО-31,
Институт специального образования,
e-mail: alena.srb@yandex.ru

Сюжетно-ролевая игра как средство развития самостоятельности обучающихся с умственной отсталостью

Аннотация: В статье анализируется специфика сюжетно-ролевой игры как средства развития самостоятельности обучающихся с умственной отсталостью. Авторы приходят к выводу, что с помощью сюжетно-ролевой игры у обучающихся вырабатываются навыки социального поведения, трудолюбие, самостоятельность и ответственность, что способствует, в свою очередь, возникновению потребности в занятиях и становлению учебной деятельности.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, обучающиеся с умственной отсталостью, коррекционно-развивающие средства.

Lytkina Ann A.

Syrbu Alena A.
The students of group BO-31,
Institute of special education

The role-playing game as a means of self-reliance of students with mental retardation

Abstract: The article analyzes the specifics of the plot-role-playing games as a means of self-reliance of students with mental retardation. The authors conclude that using plot-role-playing games are developed in students social skills, hard work, self-reliance and responsibility, which contributes, in turn, the emergence of the need for employment and the establishment of educational activity.

Keywords: role-playing game, students with mental retardation, correctional and educational tools.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) дал право обучающимся с ограниченными возможностями здоровья получать образование в инклюзивной форме [4, 6]. В практике специального образования широко используется сюжетно-ролевая игра как метод коррекционного воздействия на обучающихся с нарушением развития.

Учитывая тот фактор, что биологический возраст обучающихся с умственной отсталостью не совпадает с их психическим и познавательным развитием, ведущая роль в их обучении принадлежит игровой деятельности. Игра является той деятельностью, которая помогает преодолеть обучающимся трудности в воспитании и обучении. В процесс игры вовлечены все сферы развития ребенка: познавательные процессы, воля, чувства, эмоции, потребности, интересы. Разнообразные знания, впечатления обогащают его духовный мир, и всё это находит отражение в игре. Понятие «игра» объединяет разные по характеру направленности и содержанию действия и основные виды игровой деятельности – предметные, дидактические, подвижные, театрализованные, строительно-конструктивные и сюжетно-ролевые [1].

Понятие «сюжетно-ролевая игра» представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых. Ее содержанием являются отношения между людьми, сюжеты могут быть очень разнообразны и могут изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся [5].

В сюжетно-ролевой игре обучающиеся отражают социальные отношения взрослых, учатся ориентироваться в окружающем мире и во взаимоотношениях между людьми, это имеет огромное значение в их социальной адаптации и развитии самостоятельности.

Проблемой сюжетно-ролевой игры занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Е. А. Аркин, П. А. Рудик, Д. В. Менжерицкая, А. П. Усова и другие.

Воспитательные возможности игры наиболее полно реализуются при умелом педагогическом руководстве, которое обеспечивает необходимый уровень развития игровой деятельности. Так постепенно в игре идет освоение детьми нравственных норм, растет ответственность за выполнение действий. Д. Б. Эльконин выделил 3 стадии этого процесса:

1. Ребенок сосредоточен на познании свойств и качеств предметов, возможности действия с ними. Удовлетворив свой интерес к предметам, ребенок начинает проявлять внимание к действиям других детей, играющих рядом. Таким образом, на этом этапе закладывается основа для дальнейшего развития детских отношений.

2. Интерес детей перемещается в сферу взаимоотношений взрослых. Педагог, руководя игрой, нацеливает детей на освоение нравственных норм, служащих основой гуманных человеческих отношений.

3. Предметные действия, даже самые привлекательные, ребенок подчиняет главной игровой цели, определяемой игровой ролью. Центром внимания становится другой человек. Игровые действия выполняются в ситуации использования их результата на благо других людей, т. е. деятельность дошкольников приобретает общественную направленность. Основной путь обогащения игры нравственным содержанием лежит через ознакомление детей с явлениями общественной жизни и воспитания положительных отношений к ним [7].

Обеспечить усвоение норм, регулирующих нравственные отношения, одновременно сохранить творческий, самостоятельный характер игры, возможно лишь при правильном, компетентном педагогическом руководстве. Необходима тщательная и комплексная система подготовки специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей, формирование у специальных педагогов ряда качеств, имеющих личностно-профессиональное значение [2].

Сюжетно-ролевая игра все больше включается в коррекционно-развивающий процесс обучающихся с умственной отсталостью и дает положительные результаты [1].

Характерной особенностью для обучающихся с умственной отсталостью является недостаток мотивационного компонента предметной и игровой деятельности. У обучающихся наблюдается тугоподвижное мышление, пониженный темп деятельности, нарушение сенсорной сферы, недостаток развития памяти, отставание в развитии зрительных, тактильных и других анализаторов, медленное развитие навыков самообслуживания.

В жизни умственно отсталых обучающихся игра занимает важное место, т.к. потребность в игре возникает позже, чем у нормально развивающихся сверстников и задерживается на более длительное время. Поэтому игра является самым действенным средством коррекции психофизического развития и развития самостоятельности у обучающихся с умственной отсталостью. В процессе игры активизируются психические и двигательные сферы, происходит развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, навыков самообслуживания, общения и самостоятельности [3].

В ходе коррекционной работы с использованием сюжетно-ролевых игр обучающиеся могут учиться поведению и общению на улице, при этом развивается умение пользоваться дорогами к школе, к дому. Все это сопровождается повторением знаний правил дорожного движения. Можно создавать ситуации разговора по телефону, при этом обучающиеся учатся вести диалог и использовать телефон в бы-

товых и экстренных ситуациях. Тематика сюжетно - ролевых игр должна подбираться в зависимости от возраста обучающихся, их индивидуальных особенностей и социально-бытовых умениях. В младшем возрасте можно обыгрывать сюжеты направленные на социально-бытовую ориентировку, а в старшем тематика может способствовать социализации обучающихся в обществе.

В процессе организации и проведении сюжетно-ролевых игр необходимо следить за отношениями между обучающимися, предупреждать возникновение конфликтов. Необходимо формировать дружеские взаимоотношения, желание помочь, уступить участников игры друг другу. Занятия необходимо строить на основе сохранных функций, использовать характерную для обучающихся особенность к подражанию. Показывать на примере как следует поступать в определенных ситуациях, вырабатывать положительные умения. Все перечисленное выше положительно скажется на развитии самостоятельности обучающихся и позволит максимально легко адаптироваться в обществе.

Таким образом, значение игровой деятельности состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, но и в том, что она способствует расширению сферы их интересов, возникновению потребности в занятиях, становлению мотива новой деятельности - учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности обучающегося. С помощью сюжетно-ролевой игры у обучающихся вырабатываются навыки правильного социального поведения и такие качества как трудолюбие, самостоятельность, доброжелательность, ответственность. Это позволит детям гармонично развиваться, социально адаптироваться к внешнему миру, повысить навыки самостоятельности, что положительно скажется на всей учебной деятельности в целом.

Литература

1. Давидчук А. Н. Обучение и игра: методическое пособие. М.: Мозайка-Синтез. 2004. 169 с.
2. Донгаузер Е.В., Степанова И.А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №3. С. 175-185.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Изд-во Просвещение, 1995. 112 с.
4. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.

5. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. М.: Современное слово. 2001. 928 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http: // Минобрнауки.рф/документы/2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974) (дата обращения 18.04.2016).
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Михалева Дарья Олеговна
Студентка группы БЛ-21,
Институт специального образования,
e-mail: Kristyamuz@ya.ru

Донгаузер Елена Викторовна
Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
E-mail: dong-elena@yandex.ru

Особенности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС ДО

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в рамках которого необходимы существенные изменения системы коррекционной работы. Педагогический консилиум дошкольного образования - то звено, которое реализует комплексное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: развивающая деятельность, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, воспитание, диагностика, коррекция, профилактика.

Mikhaleva Darya O.
Student of BL-21 group,
Institute of Special Education

Dongauzer Elena V.
Associate Professor of the Department of Pedagogy
The Institute of pedagogy and psychology of childhood

Features support for children with disabilities under the implementation of the federal state educational standards of preschool education

Abstract: The article is devoted to psychological and pedagogical support of children with disabilities in terms of administration of the federal state educational standards of preschool education in which substantial changes are needed remedial work

system. Psychological, medical and pedagogical consultation preschool education - the link that implements complex support a child with disabilities.

Key words: developing work, a child with disabilities, education, diagnosis, correction, prevention.

Миссия дошкольной организации – реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития ребенка, как основы его успешного обучения в школе.

Стратегическая цель российской образовательной политики – формирование достойной жизненной перспективы для каждого ребенка в соответствии с его возможностями и особенностями. Реализация этой цели обусловлена необходимостью решения одной из актуальнейших проблем модернизации – предоставление каждому ребенку равных стартовых возможностей для получения образования.

В соответствии с Федеральными Государственными Образовательными Стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО), которые учитывают образовательные потребности и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в системе образования происходит переосмысление содержания коррекционной работы.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в современном образовательном процессе является обеспечение оптимальных условий для адаптации, обучения, воспитания и развития ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей, реализация которой предполагает достижение комплекса задач:

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) воспитанников, родителей, педагогов.

В контексте обозначенных задач психолого-педагогическое сопровождение реализует основные направления:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая);
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;

– экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды).

Потребность в создании системы психолого-медико-педагогического сопровождения образовательного процесса возникает в ситуации увеличения детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимости их интеграции в естественную социальную среду, осуществить которую способен психолого-медико-педагогический консилиум ДО (ПМПк ДО).

ПМПк ДО призван рассматривать личность ребенка с учетом всех ее параметров: психологического и психического развития, социальной ситуации развития, состояния здоровья, характера предъявляемых требований, оптимальности педагогических воздействий.

Консилиум образовательного учреждения действует на основе соответствующего Положения Министерства образования (Приказ 27/901-6 от 27.03.2000) [2]. В этом нормативном документе определена деятельность консилиума и перечень необходимой документации. Основное требование к его деятельности – понимание всеми специалистами, работающими в составе ПМПк, задач и стратегий развивающей и коррекционной работы, чёткая согласованность их действий в работе консилиума.

Психолого-медико-педагогический консилиум осуществляет следующие направления деятельности [3]:

1. Проведение всеми специалистами консилиума организационных мероприятий по осуществлению диагностики воспитанников с целью выявления потенциальной «группы риска».

2. Выделение из потенциальной «группы риска» тех воспитанников, у которых есть психофизические нарушения или трудности в усвоении образовательной программы. Проведение индивидуальной диагностики и определение сущности проблем ребёнка.

3. Разработка индивидуальных коррекционно-образовательных программ для каждого ребенка с особенностями в развитии, выбор образовательного маршрута.

4. Реализация индивидуальных программ сопровождения, осуществление коррекционно-развивающих мероприятий, определение направлений консультативной деятельности.

5. Отслеживание результативности психолого-медико-педагогического сопровождения.

Исходя из анализа работы ПМПк ДО, была выявлена основная проблема – низкий уровень вовлечения семьи в процесс работы консилиума, а при формировании личности ребёнка с ОВЗ значимость семьи существенно возрастает. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет взаимодействие ребёнка с окружающей средой. При правильно организованной

коррекционно-воспитательной работе, при участии в ней и поддержке со стороны родителей наиболее успешно преодолеваются нарушения в развитии личности.

Для формирования гармоничной личности, для развития у ребёнка адекватной самооценки, необходимой для установления правильных взаимоотношений с окружающими людьми, рядом с ребёнком должен находиться любящий и понимающий его взрослый человек. Но отношения в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии, не являются постоянными, они проходят определённые фазы психологического осознания факта рождения ребёнка с недоразвитием. По мере принятия диагноза ребёнка и понимания его смысла родители могут испытывать депрессивные состояния, угрызения совести, чувство вины, обиду.

Завершающая фаза психологического осознания – это зрелая социально-психологическая адаптация родителя, правильная оценка им ситуации. Родитель начинает руководствоваться интересами ребёнка, устанавливает адекватные эмоциональные контакты, изменяет свой образ жизни, цели и жизненные ценности. Часть родителей способны самостоятельно достичь периода зрелой адаптации, большинство же нуждаются в психолого-педагогической и медицинской помощи и поддержке.

Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ – совершенно особый вид педагогической деятельности, требующий такта, терпимости и психологических знаний. У педагога и родителя есть свои преимущества в видении ребенка и способах воздействия на него. Педагог имеет возможность наблюдать ребёнка в общении с товарищами, воспитателями, в процессе осуществления образовательной деятельности, самостоятельной игровой и познавательной деятельности, то есть в тех ситуациях, которые большей частью недоступны наблюдению родителей. Но педагог не знает о жизни ребенка в семье, не видит его в общении с близкими и самим собой, следовательно, у него также нет целостной картины развития. Педагоги и родители как партнеры в воспитании дополняют друг друга. Их союз на благо ребенка дает возможность выявить сильные стороны каждого и скорректировать возникающие ошибки. Что же помогает достигать положительных результатов в отношениях с родителями?

- добровольность в сотрудничестве;
- искренняя заинтересованность педагогов в решении семейных проблем;
- уверенность родителей в доброжелательности и компетентности педагога или психолога;
- конфиденциальность индивидуального общения с педагогом и психологом.

Взаимодействие и взаимопонимание возникают тогда, когда педагоги с уважением относятся к взглядам родителей, признают их право воспитывать у свое-

го ребенка те качества, которые являются ценными именно с их точки зрения. Такой подход не только повышает эффективность взаимодействия, но и делает его более гуманным.

Главным итогом деятельности по обеспечению психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, согласующегося с социальными запросами населения и требованиями ФГОС ДО, является адаптация детей к условиям быстроменяющейся жизни, обеспечение организации образовательного процесса, способствующего, прежде всего, становлению личности ребенка.

Вышеизложенная система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ для обеспечения их развития в условиях дошкольного учреждения обеспечивает: индивидуальный маршрут развития каждого ребёнка с ОВЗ на основе интеграции деятельности всех специалистов ДОУ; единство диагностики и коррекции – развивающей деятельности детей с ОВЗ; возможность наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребёнка.

Литература

1. Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.О. Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №2. С.37-40.
2. Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 г. № 27 / 901 – 6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения». 8 с.
3. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: организация работы / Под ред. Е.А. Каралашвили. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 368 с.
5. Психолого-медико-педагогическая консультация: Методические рекомендации / Под ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, 1999. 202 с.
6. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / авт.-сост.: Л.И. Загляда, Г.А. Спирина, А.Н. Климова, А.В. Толкачёва; под общей ред. Н.А. Заруба. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2007. 114 с.

Смошникова Людмила Евгеньевна

e-mail: l-u-d-o-c-h-k-a@mail.ru

Якушева Юлия Евгеньевна

Студентки группы БО-21,

Институт специального образования

e-mail: julia5732010@mail.ru

Проблема воспитания детей в неполных семьях

Аннотация: В данной статье анализируются особенности воспитания детей в неполных семьях, раскрываются психологические особенности детей из неполных семей, рассматриваются принципы формирования полноценной личности.

Ключевые слова: семья, неполная семья, воспитание ребенка, формирование личности.

Smolnikova Ludmila E.,

Yakusheva Julia E.

The students of group BO-31,

Institute of special education

The problem of raising children in single-parent families

Abstract: This article analyzes the characteristics of education of children in single-parent families, reveals the psychological characteristics of children from single-parent families, the principles of forming a full-fledged personality are considered.

Key words: family, incomplete family, child education, identity formation.

Воспитание ребёнка в семье – сложный социально-педагогический процесс, который включает в себя влияние всей атмосферы и микроклимата семьи на развитие личности ребёнка. Требования родителей осуществляются в их сознательной воспитательной деятельности с помощью убеждения, определённого образа жизни и деятельности ребёнка. Личный пример родителей – важнейшее средство влияния на воспитание ребёнка. Его воспитательное значение основывается на присущей детскому возрасту склонности к подражанию [5, с. 94].

Семья – это базирующаяся на браке или кровном родстве малая группа, члены которой объединены общностью быта, взаимной моральной ответственностью

и взаимопомощью; в ней формируются совокупности норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [1].

Семья – это ячейка общества. В наше время проблема распада семьи очень актуальна. За последние годы резко возросло количество разводов в нашей стране и в мире в целом. Распад семьи является особо острой проблемой современного общества [1].

Существует много причин, по которым распадаются семьи, но независимо от них дети в этих семьях склонны к психическим и эмоциональным срывам, различного рода переживаниям. Развод родителей – это большая травма для ребёнка.

Неполная семья – это семья, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми [1].

Причины возникновения неполных семей:

- смерть одного из родителей;
- развод родителей;
- внебрачное рождение ребёнка.

Различают также отцовскую и материнскую семьи, которые и составляют абсолютное большинство среди неполных семей.

Исследования современных психологов (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Й. Лангмейер, З.Матейчек и др.) подтверждают, что дети из неполных семей по сравнению с ровесниками из полных семей обладают рядом психологических отличительных черт, которые в большинстве случаев носят ярко сформированный негативный характер.

Так, А.С. Спиваковская утверждает, что дети из неполных семей имеют более низкую школьную успеваемость, более склонны к невротическим нарушениям и противоправному поведению. В результате исследований детей школьного возраста, воспитывающихся в условиях неполной семьи, у них были выявлены проявления инфантильности, пониженной самооценки, негативного отношения к родителям [2, с. 95].

По словам А.И. Захарова, к психологическим отличительным чертам детей, воспитывающихся в неполных семьях, следует отнести тягостное чувство отличия от сверстников, неустойчивую, заниженную самооценку с актуальной потребностью в ее повышении, неадекватную требовательность к матери и высокое желание изменений ее поведения, активный поиск «значимого взрослого» [2, с. 97].

В неполной семье для детей отсутствует главное – пример брачных отношений и возможность воспитания культуры чувств, характерных для взаимоотношений мужа и жены. Будущие мужья, воспитывающиеся без отца, нередко усваивают женский тип поведения или же у них создаётся искаженное представление о

мужском поведении как агрессивном, резком, жестоком. А у будущих жен, выросших без отца, складываются неверные представления об идеале будущего супруга, в собственной семье им значительно труднее адекватно понимать мужа и сыновей. Поэтому в таких семьях заведомо больше причин для конфликтов, разводов [3, с. 38].

По статистике детей воспитывают чаще матери-одиночки (в России на 2012 год насчитывается 6,2 миллиона неполных семей: 5,6 миллионов матерей-одиночек и 634,5 тысячи одиноких отцов). В такой семье затруднено знакомство ребёнка с социальной ролью отца: он не может найти и усвоить образцы поведения, у ребёнка нет примера для подражания. Нередко мать, воспитывая ребёнка по своему образу и подобию, тем самым неосознанно толкает его к повторению своей личной жизни, к усвоению стереотипов своего поведения.

Матери, воспитывающие детей без отцов, обладают большим уровнем тревожности в отношении своих семейных обязанностей, чем замужние женщины. У одинокой матери чаще возникают страхи и опасения такого рода: «как бы не избаловать», «не отбилась бы от рук», «вдруг проявится плохая наследственность». Тогда матери, особенно в отношении с сыновьями, начинают строго дозировать проявления ласки, становятся критичными и начинают играть роль «строгих отцов».

Ильин В.А. в своей книге «Археология детства» приводит несколько общих принципов, важных для формирования полноценной личности и счастливой жизни ребёнка в семье. Семья, по его мнению, должна, во-первых, стать для ребёнка естественной школой духовной любви. Любви, способной на сострадание, терпение, сочувствие, служение и самопереживание. Человеку, не имевшему возможности наблюдать и получать такую любовь в детстве, бывает крайне трудно научиться этому впоследствии [4, с. 42].

Во-вторых, семья призвана передать ребёнку религиозную, культурную, историческую и национальную традицию.

В-третьих, семья должна дать ребёнку чувство внутренней свободы и одновременно научить его тому, что свобода неотделима от ответственности. Только целиком принимая ответственность за свои поступки и, следовательно, идя на осознанный риск, человек может стать подлинным хозяином своей жизни.

В-четвёртых, семья должна воспитать в ребёнке здоровое чувство частной собственности и привить практические навыки хозяйствования и построения собственного благополучия. Под здоровым чувством частной собственности Ильин В.А. понимает в первую очередь способность человека ценить не столько принадлежащее ему имущество и другие материальные ценности, сколько собственные способности, профессиональные навыки, время и труд [4, с. 43-44].

Следует отметить, что ребёнку необходим постоянный психологический кон-

такт с родителями в любом типе семьи, так как подобный контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу.

Основные меры улучшения воспитательных возможностей в неполной семье, на наш взгляд, состоят в следующем: создание доверительных отношений в семье, формирование чувства взаимопомощи и вовлечение детей в дела и заботы семьи, разумное соотношение родительской любви и строгости, возрастание роли личного примера, формирование у детей положительного идеала взрослого.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
2. Бокум Д.Е. Психология развития: учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 162 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи: учебное пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 208 с.
4. Ильин В.А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни. М.: Независимая фирма "Класс", 2002. 208 с.
5. Никулина О.М. Социально-психологическая помощь семье в России. М.: Академия, 2005. 360 с.
6. Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2016. 320 с.

Союрова Ирина Владимировна
Студентка группы БО-11,
Институт специального образования
e-mail: Soyurov2011@yandex.ru

Современные формы организации взаимодействия школы с родителями учащихся

Аннотация: в данной статье автор рассуждает о степени активности и вовлеченности в образовательный процесс всех его субъектов, анализирует особенности взаимодействия родителей с образовательным учреждением, а также конкретные формы и методы данного взаимодействия.

Ключевые слова: родители, педагоги, ученики, образование, взаимодействие, формы, методы.

Soyurova Irina V.
The student of group BO-31,
Institute of special education

Modern forms of organization of interaction of school with parents

Abstract: In this article, the author discusses the degree of activity and involvement in the educational process of all its subjects , analyzes the features of the interaction of parents with an educational institution , as well as specific forms and methods of interaction.

Keywords: Parents, teachers, students, education, interaction, forms, methods.

Хорошо известно, что самым главным и важным институтом развития в жизни ребенка является Семья. Именно в семье закладываются основные модели поведения, основы нравственных устоев и моральных ценностей, на психологическом уровне происходит закладка модели будущей семьи самого ребенка. Семья – духовный центр, основа воспитания. «Чтобы узнать ребенка, надо хорошо знать его семью», говорил В.А. Сухомлинский, и это действительно так [5].

Именно поэтому в современной российской системе образования особую актуальность сегодня приобретает работа образовательных учреждений с семьями воспитанников.

Рассмотрим несколько педагогических категорий, которые помогут взглянуть на проблему значимости взаимодействия родителей, педагогов и детей с научной точки зрения.

Педагогический процесс – целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника. Процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействие воспитатели и воспитуемые (учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-образовательные учреждения, детские объединения и организации) [2].

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [2].

Из вышеприведенных определений мы можем видеть, что родители являются одним из основных субъектов педагогического и образовательного процесса, и играют в них неотъемлемую роль. Педагогический союз и семья - педагогическая сила.

Сделать родителей активными участниками педагогического процесса – одна из главных задач школы. Для того чтобы построить систему отношений с родителями, обычно проводят дни открытых дверей в школе, различные встречи в детских садах и т.п. На подобных мероприятиях происходит знакомство педагога и родителей, что является первым этапом их будущего совместного взаимодействия. Родителей знакомят со школой, ее преподавательским составом, учебными программами и т.п. Самым главным является то, что ребёнок проходит адаптацию в новом коллективе и учреждении, а родителям даются советы, которые помогут успешнее начать обучение в первом классе.

Существует множество способов включения родителей в образовательный процесс:

- Включение родителей в совместную с образовательным учреждением воспитывающую деятельность с детьми.
- Правовое просвещение родителей.
- Совместная с родителями социальная защита детей.
- Организация здорового образа жизни ребенка в семье и дошкольном учреждении.
- Формирование корпоративной культуры образовательного учреждения.
- Ознакомление родителей с методикой воспитания, с этапами физиологического и психологического развития детей.

- Ознакомление родителей с нормативными актами и документами в области образования.
- Совместные занятия родителей с детьми (клубы, экскурсии, коллективные творческие дела, Дни семьи).
- Совместная оздоровительная работа семьи и ОУ (Дни здоровья, спортивные мероприятия).
- Совместное планирование и анализ работы [3].

Также важную роль играет родительский комитет – от слаженности его работы зависит общая атмосфера в классе, общение взрослых и детей, учителя с родителями. Основными функциями родительского комитета являются:

- Оказание помощи учителям в организации и проведении каких-либо внеклассных мероприятий;
- Помощь в подготовке учебных занятий;
- Участие в работе школы с неблагополучными и проблемными семьями. Это посещения учащихся в семье, профилактические беседы, защита прав учащихся в различных инстанциях.

Обязанностями родительского комитета являются:

- Родительские чтения – своеобразная форма работы с родителями, которая даёт возможность не только слушать лекции педагогов, но и самим изучать литературу по проблеме. Родители читают книги и через определённый промежуток времени участвуют в родительских чтениях по книгам, которые прочитали.
- Родительские вечера – интересная и новая форма работы с родителями. Их уместно проводить, когда классный руководитель только начал формировать родительский коллектив класса, когда дети только-только переступили порог школы. Родительские вечера – это праздник общения с родителями друзей вашего ребёнка, поиск ответов на вопросы, которые перед родителями ставит жизнь.
- Родительские тренинги – это активная форма работы, при которой идет рефлексия проблем семьи. Такого рода тренинги полезны для тех семей, которые хотят улучшить взаимоотношения с ребёнком, сделать его более открытым и доверительным и понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании собственного ребёнка. Каждое тренинговое занятие должно анализироваться, и только после тщательного анализа классный руководитель вносит свои коррективы в план проведения будущих занятий.
- Презентация семейного опыта – передача положительного семейного опыта воспитания детей посредством рассказа родителей о своих приемах, методах и формах воспитания, традициях, организации досуга.
- Результатом такого рода работы будет:

- улучшение взаимоотношений с ребенком, изменяется степень взаимопонимания в семье;
- видение ребенком своего места в жизни родителей;
- ощущение защищенности и значимости;
- проявление взаимодействия родителей и ребенка при подготовке домашних заданий, какой-либо внеклассной деятельности;
- активное участие родителей в педагогическом процессе.

Новой и в то же время результативной формой организации взаимодействия школы с родителями являются электронные образовательные ресурсы. При этом особое внимание в процессе использования электронных образовательных ресурсов в рассматриваемой деятельности необходимо обратить на сайты школ с целью повышения их информативной характеристики и организации обратной связи со всеми возможными участниками образовательного и воспитательного процесса [1, с.66].

В ходе изучения проблемы мы еще раз убедились в значимости участия родителей в образовательном процессе и совместной работе с учителем (воспитателем), важности взаимодействия родителей с образовательным учреждением в целом.

Понятие «взаимодействие с родителями» включает в себя работу учителя и всего педагогического коллектива с родителями, и предполагает обратную связь между всеми субъектами учебного процесса, совместную деятельность и коррекцию. Благодаря разнообразию форм и методов работы ОУ с родителями, результат эффективности такого рода работы, а также уровень образования детей значительно повышается за счет активного включения в процесс всех его участников.

Литература

1. Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе // Педагогическое образование в России. 2014. №12. С.62-66.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 232 с.
4. Педагогика: учеб. пособие. / Под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд. дораб. и испр. М.: Рос.пед.агентство, 1996. 602 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1994. 479 с.
6. Сухомлинский В.А. Без доверия нет воспитания: о морально-этической стороне школьного воспитания // Семья и школа. 1968. № 2. С. 30-31.

Тиунова Анастасия Евгеньевна
*Студентка группы БЛ-21,
Институт специального образования
e-mail: anastasiapanda27@gmail.com*

Донгаузер Елена Викторовна
*Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного российского инклюзивного образования

Аннотация: в данной статье рассматриваются проблемы обучения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях современного российского инклюзивного образования; раскрывается вопрос о необходимости специальных условий обучения для данной категории детей, в частности, о создании ресурсных классов в современных общеобразовательных школах.

Ключевые слова: аутизм, обучение, ресурсный класс, инклюзивное образование.

Тiunova Anastasia E.
*The student of BL-21
Institute of Special Education*

Dongauzer Elena V.
*Associate Professor of the Department of Pedagogy
The Institute of pedagogy and psychology of childhood*

Education of children with autism spectrum disorders in the modern Russian inclusive education

Abstract: This article discusses the problem of educating children with autism spectrum disorders in the modern Russian inclusive education. Expands the need for special training conditions for this category of children, as well as the establishment of secondary schools in resource classes.

Key words: autism, education, resource class, inclusive education.

На сегодняшний день активное внедрение инклюзивной практики в систему образования приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности дети с расстройством аутистического спектра (РАС).

Имеющийся на данный момент практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образовательными потребностями в школьный класс.

Очевидно, что организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы [4].

В отдельных, наиболее тяжелых случаях, связанных с глубоким нарушением умственного развития, такой ребенок сразу признается психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) не обучаемым, и семья остается практически без помощи педагогов и психологов на все оставшееся время взросления ребенка.

В то же время опыт экспериментальной работы показывает, что даже в самых тяжелых случаях при создании адекватных условий обучение ребенка данной категории возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами [2].

Существенной проблемой инклюзивного образования и включения детей с РАС в общеобразовательную среду является то, что педагоги массовой школы, как правило, не готовы к подобной специфике трансформации общего образования и не знакомы с особыми нуждами аутичных детей [3]. Учителями не ставятся задачи помощи ребенку в развитии его бытовой адаптации, в формировании практических навыков коммуникации, в социальном развитии в целом. Обычно педагоги формально курируют обучение таких детей по общим образовательным программам и не задаются вопросом, будут ли когда-нибудь усвоенные ребенком знания использованы им в реальной жизни. При отсутствии адекватной работы с классом такой ребенок в подростковом возрасте часто проходит период отчуждения со стороны своих более благополучных одноклассников [2].

Пребывание ребенка с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе не гарантирует эффективного обучения академическим навыкам. Но создание специальных условий (ресурсный класс, адаптированная программа, помощь тьютора), а также присутствие рядом типично развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает ребенку с РАС быть более успешным в освоении школьной программы, способствует формированию коммуникативных навыков, расширению жизненного опыта и более эффективной социализации личности в целом.

Известный ученый Н.Я. Семаго в своих работах писала, что существует три основные модели включения детей в общеобразовательное пространство:

- Инклюзивное образование;
- Создание условий для индивидуального обучения по программе средней школы при наличии всего комплекса психолого-педагогического сопровождения ребенка данной категории; включение ребенка во фронтальные занятия с классом на предметах неосновного цикла, на классных часах, на занятиях в рамках дополнительного образования;
- Создание специального класса, состоящего из 5—6-ти детей с различными вариантами расстройств аутистического спектра (класс для детей со сложной структурой дефекта) примерно одного возраста [4 аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

На данный момент в России существуют только несколько общеобразовательных школ, где функционируют ресурсные классы для детей с расстройством аутистического спектра. Пока что такие классы находятся только в Москве, Воронеже, Белгороде и в Ростове-на-Дону.

Ресурсные классы могут быть организованы в различных типах образовательных учреждений: школах, образовательных центрах и даже детских садах. Основными инициаторами организации такого класса являются родители детей с РАС. Они же ищут образовательные организации, которые готовы принять ресурсный класс, мониторят рынок супервизоров, консультируются со специалистами и т.п. Такая реализация проекта, к сожалению, является в нашей стране инициативой частных лиц, хотя данный путь признан эффективным в работе с детьми с РАС во всем мире и должен быть официальной частью системы образования страны в целом. Но сегодня дело обстоит так, что без «пробивной» силы родителей и их организаторских способностей и возможностей дети с разнообразными формами РАС находятся на домашнем обучении без всякой перспективы успешной социализации и «выхода» в общество.

Ресурсный класс – это отдельный кабинет для специальных занятий, где ученики с РАС могут заниматься по специальной программе, составленной в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями. Ученики с РАС посещают часть уроков в ресурсном классе, а часть – вместе со своими одноклассниками в общеобразовательном классе. Учитель ресурсного класса может вести занятия в небольших группах или работать с ребенком индивидуально.

В ресурсном классе, помимо учителя, предусмотрена работа тьюторов. Тьютор есть у каждого ребенка, он находится с учеником в ресурсной комнате и сопровождает его в регулярном классе. Роль тьютора исключительно важна: на протяжении всего учебного дня он помогает и поддерживает ребенка не только в ресурсном классе, но и при его взаимодействии с учителями и учениками в обычном классе.

Использование такой модели образования позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с аутизмом. Постепенно у детей снижается количество эпизодов негативного поведения, они учатся выполнять различные учебные задания, находиться в классе без поддержки тьютора и отвечать у доски доступными для них способами.

Учащиеся общеобразовательных классов также могут получать в ресурсном классе дополнительную помощь специалистов.

Решение о том, что ребенок с РАС готов к включению в обычный класс, принимает учитель ресурсного класса. Решения о выборе предметных уроков, которые ребенок будет посещать, об увеличении количества времени нахождения в классе, об уменьшении тьюторской поддержки, согласовываются с учителями общеобразовательного класса. При необходимости учитель ресурсного класса адаптирует учебные материалы под нужды ученика.

Учитель ресурсного класса – это ведущий специалист по организации работы с учениками с РАС в школе. Он должен иметь высшее специальное педагогическое образование. Оптимальным для работы в ресурсном классе является учитель-дефектолог. Если работа ресурсного класса строится на основе Прикладного анализа поведения (АВА-терапия – процесс систематического и последовательного обучения с использованием подсказок и поощрения желаемого поведения), учитель должен иметь дополнительное образование в этом направлении [5].

На данный момент существует четыре варианта образовательной программы, по которой могут обучаться ученики с РАС. Учитель ресурсного класса в сотрудничестве с учителями общеобразовательных классов при составлении программы должен определить, какие знания, умения и навыки являются наиболее приоритетными для данного ученика и в каком формате их усвоение будет наиболее эффективным: при индивидуальных формах работы, в ресурсном классе или в общеобразовательном классе, а также какие материалы, методы и приемы должны быть использованы при его обучении.

Из требований Адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (п. 8.1) следует, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям образованию сверстников, не имеющих ОВЗ, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1–4-е классы).

Таким образом, в основе проекта «Ресурсный класс» заложен принцип безбарьерной среды – такого инклюзивного пространства, в котором каждый из участников успешен в своей области. В результате такого проекта каждый ребенок ресурсного класса почувствует себя нужным, защищенным, уверенным в себе и постепенно сможет активно включиться в учебу, несмотря на все сложности, сопровождающие процесс его развития [6].

Литература

1. Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.О. Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №2. С.37-40.
2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 1-28.
3. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.
4. Семаго Н.Я., Хотылева Т.Ю., Гончаренко М.С. / Под общ. ред. Н.Я. Семаго. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
5. Что в «Поисках Дори» может объяснить про аутизм [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://outfund.ru>.
6. Аутизм в России [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.autisminrussia.ru/index.htm>.

Филатова Светлана Ярославовна
Студентка 301 группы,
Институт специального образования,
e-mail: sweta.filatowa2015@yandex.ru

Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в учебной деятельности

Аннотация: В данной статье описываются особенности эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью; анализируются особенности поведения детей данной категории в учебной деятельности; рассматривается тревожность как фактор, влияющий на результативность учебной деятельности.

Ключевые слова: тревожность, учебная деятельность, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), высшая нервная деятельность, эмоционально-волевая сфера.

Filatova Svetlana Y.
Student of the group 301,
Institute of special education

Features of manifestation of uneasiness at children of mentally retarded younger school age in educational activity

Abstract: In this article features of the emotional and strong-willed sphere of mentally retarded children are described; features of behavior of children of this category in educational activity are analyzed; uneasiness as, the factor influencing productivity in educational activity is considered.

Key words: uneasiness, educational activity, intellectual backwardness (intellectual violations), higher nervous activity, emotional and strong-willed sphere.

Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста является предметом изучения педагогических и психологических наук. Перед учеными особенно остро стоит проблема исследования эмоций детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Это обусловлено тем, что наличие умственной отсталости вызывает серьезные нарушения в высшей нервной деятельности. В свою очередь такие нарушения неблагоприятно влияют на психику детей, имеющих умственную отсталость, что часто приводит к возникновению тревожности.

Согласно Международной классификации болезней 10-ого пересмотра (МКБ-10), умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (то есть познавательных способностей, языка, моторики и социальной дееспособности). Следовательно, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеют ряд особенностей в интеллектуальной и психологической сфере, поэтому они не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям [4].

Изучением психологии детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) занимались многие знаменитые ученые, к которым относятся: Л. С. Выготский, С. Д. Забрамная, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, А. М. Прихожан, В. Г. Петрова, Г. Е. Сухарева и другие. Так, например, С. Д. Забрамная главной особенностью эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) считает ее недоразвитие. Исследователь подчеркивает, что эмоции таких детей неустойчивы, отмечается отсутствие оттенков переживаний, преобладают актуальные переживания (ребенок требует: «Здесь! Сейчас!») [3]. Также у детей данной категории отмечается дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, познавательных интересов, слабость ориентировочной деятельности, наблюдаются подражание и импульсивные поступки, негативизм и упрямство, преобладание нецеленаправленной деятельности и низкой работоспособности. Таким образом, с годами у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наблюдается бедность кругозора, малый запас представлений, конкретность и поверхностность мышления, незрелость эмоционально-волевой сферы – все это является неким фундаментом для формирования у детей тревожности, а как следствие – появление трудностей в учебной деятельности [8].

Что касается именно тревожности, то, по мнению А. М. Прихожан, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [5]. Следует отметить, что младший школьный возраст ребенка априори характеризуется тревожным эмоциональным состоянием, поскольку переход на данную стадию представляет собой некий стресс для обучающегося. В свою очередь данное явление объясняется тем, что на данном этапе все окружение ребенка (школьное пространство, режим дня, коллектив сверстников и другое) является совершенно новым и не изведанным для него. К особенностям проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) относятся:

- пребывание детей в настороженном и подавленном настроении;
- затруднение контакта с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный;
- наличие заниженной самооценки;
- наличие пессимистического настроения при выполнении любого вида деятельности;
- желание избежать проблем и трудностей;
- ощущение страха неуспеха;
- ощущение страха не оправдать ожиданий взрослого;
- наличие низкой эмоциональной приспособленности детей к жизненным ситуациям [8].

Таким образом, наличие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) тревожности приводит к недостаточной эмоциональной приспособленности детей к тем или иным меняющимся жизненным ситуациям, в частности данные проявления тревожности ведут к возникновению трудностей в учебной деятельности.

Учебная деятельность – это особая форма активности личности, направленная на усвоение социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметов и умственных действий [1]. Изучением проявлений особенностей тревожности у детей в учебной деятельности занималась В. Г. Петрова. В ее трудах отмечено, что нарушение интеллекта мешает детям овладеть учебной деятельностью, поскольку глубокое недоразвитие познавательных процессов – наиболее ярко выраженная особенность умственно отсталых детей [7].

Также В.Г. Петрова утверждает, что для основной массы умственно отсталых учащихся I-III классов характерно осознанно-положительное отношение к учебной деятельности, поэтому большинство детей данной категории относятся к учению положительно. Но для достижения каких-либо результатов дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должны иметь стимул к учебной деятельности. К таким стимулам, по мнению В. Г. Петровой, можно отнести педагогическую оценку, содержание и новизну учебного материала, бережное отношение учителя к школьнику. Если у ребенка возникают трудности с перечисленными факторами, то интерес к учебной деятельности утрачивается, а также дети могут испытывать состояния беспокойства и переживания по данному поводу, что может привести к формированию неадекватной самооценки и формированию тревожности [7]. Следовательно, если ребенок младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), прикладывая усилия при выполнении какого-либо задания, получа-

ет оценку, которая, по его мнению, не соответствует результату его работы, и учитель не дает положительных характеристик этому ребенку, то совокупность этих проблем введёт ребенка в тревожное состояние, а затем появится полное равнодушие к предмету. Далее в учебной деятельности тревожного школьника с умственной отсталостью будет наблюдаться нерешительность, несамостоятельность, робость, медлительность [6].

Следует отметить, что для данной категории детей существуют особые установки в процессе обучения, к которым относят: индивидуальный и дифференцированный подход; сниженный темп обучения; структурная простота знаний и умений; повторяемость материала; самостоятельность и активность ребенка в образовательном процессе; комплексный подход к обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [6]. Для соблюдения этих условий необходима тщательная система подготовки специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение данной категории детей, формирование у специальных педагогов ряда качеств, имеющих личностно-профессиональное значение. Так, толерантность выступает в качестве важнейшего свойства личности специалиста коррекционной школы. И если педагог обладает данным свойством, то проявляет его по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность образовательного процесса в целом [2].

Несомненно, для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), получение образования имеет особую значимость. Ведь именно качество образования, полученного ребенком данной категории, во многом предопределяет его будущее место в жизни. В свою очередь социализированность таких детей во многом зависит от высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными компетенциями в работе с детьми данной категории и осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение. Таким образом, специальные педагоги коррекционной школы должны учитывать индивидуальные особенности школьников, в частности и особенности эмоциональной сферы детей, для того, чтобы педагогически правильно организовать учебный процесс.

Литература

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 1997. 298 с.
2. Донгаузер Е.В., Степанова И.А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. №3. С. 175-185.

3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. М.: Владос, 1995. 112 с.
4. Краткий адаптированный вариант Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb-10.com> (дата посещения 15.04.2016).
5. Макшанцева Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад. М.: Психологическая наука и образование, 1998. 328 с.
6. Назарова Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений . М.: Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.
7. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

Цепелева Дарья Алексеевна

Студентка группы БО-31

Институт специального образования

e-mail: darya.cepeleva@mail.ru

Горбунова Наталья Евгеньевна,

старший преподаватель

кафедры специальной педагогики и специальной психологии,

Институт специального образования,

e-mail: natalygorbunova@mail.ru

Изучение особенностей развития коммуникативных навыков у умственно отсталых обучающихся начальных классов

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития коммуникативных навыков умственно отсталых обучающихся начальных классов; приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, обучающиеся с умственной отсталостью, обучающиеся начальных классов.

Tsepeleva Darya A.

Student group BO-31,

Gorbunova Natalia E.,

the senior teacher of chair

of special pedagogy and special psychology

Institute of special education

Study of peculiarities of development of communicative skills mentally retarded students of primary classes

Abstract: The article discusses the features of the development of communication skills of mentally retarded students of primary school; the results of empirical research.

Key words: communication skills, students with learning disabilities, students of primary school.

Одной из самых главных жизненных потребностей человека является общение. Общение необходимо для обмена информацией, на основе которой впослед-

ствии строится планирование своей деятельности в социуме. От уровня сформированности коммуникативных навыков зависит эффективность деятельности личности.

Потребность в общении не является врожденной. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими. Потребность общения ребенка со взрослыми возникает в начале как биологическая потребность на основе первичных органических нужд, затем возникают социальные потребности в новых ощущениях.

Формирование коммуникативных навыков обучающихся начальных классов – актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения.

Коммуникативный навык – это умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; умение управлять инициативой в общении; владение техникой интонирования, логикой речи, ее выразительностью и эмоциональностью; образной передачей информации; умение составлять короткий диалог [1].

Для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных интересов, выраженное меньшим, чем у сверстников с нормальным развитием, желанием к познанию, эти факторы влияют на коммуникативную функцию умственно отсталого школьника, а, следовательно, и на межличностные отношения в классе.

Коммуникативные навыки детей с умственной отсталостью исследовали Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и др. В их исследованиях указывается на то, что дети с умственной отсталостью в большей мере, чем их сверстники с нормальным интеллектом, испытывают трудности в общении. Это объясняется рядом причин, и прежде всего низким уровнем развития речи у этой категории детей. Речь у ребенка с умственной отсталостью не только появляется значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех ее компонентов от фонематического до семантического уровня. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что объединяет все виды деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная недостаточность речемыслительных средств, способствуют возникновению у детей с умственной отсталостью речевого негативизма, замкнутости, стереотипии и штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

Анализ литературы показал, что общение умственно отсталых обучающихся начальных классов отличается:

- поздними сроками формирования функции речевых механизмов;
- безучастием к окружающему, отсутствие реакции на попытки общения;
- эхолической, бессмысленной речью, состоящей из определенного набора речевых штампов при достаточно широком словарном запасе;
- недоразвитием коммуникативной функции речи, которое не компенсируется другими средствами общения, в частности, невербальными;
- грубым нарушением звукопроизношения вследствие анатомических и функциональных особенностей речевого аппарата;
- сниженным объемом слуховой памяти, что обуславливает ограничение объема усваиваемых ребенком лексических средств [2].

На базе государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья « Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №73» с 21.09.2015 по 01.11.2015 было проведено экспериментальное исследование. Возраст обучающихся от 10-11 лет. Из 17 испытуемых – 4 девочки, 13 мальчиков с диагнозом легкая умственная отсталость. В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Кто прав?» (Т. Д. Марцинковской);
2. Методика «Два домика» (Г.А Цукерман);
3. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

Методика «Кто прав?» оценивает действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера). Обучающиеся оценивались по трем уровням:

- *Высокий:* ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое собственное мнение;
- *Средний:* ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации;
- *Низкий:* ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, соответственно, исключает возможность разных точек зрения.

Результаты показали преобладание среднего (41%) и низкого (41%) уровней сформированности коммуникативных навыков у умственно отсталых обучающихся начальных классов. Высокий уровень зафиксирован лишь у 18 % испытуемых. Это говорит о том, что коммуникативные навыки данной группы обучающихся характеризуются следующими признаками: большее количество исследуемых обуча-

ющиеся не умеют учитывать позицию собеседника, исключают разные точки зрения в общении, неправильно формулируют главную мысль.

По методике «Два домика» обучающиеся оценивались по принадлежности к статусу в группе. Результаты показали наличие «предпочитаемых» (53%), «пренебрегаемых» (35%), «изолированных» и «отвергаемых» (6%) членов коллектива сверстников. Стоит отметить, что «популярных» детей в группе испытуемых не обнаружено. Наблюдение за детьми в неформальной обстановке показало, что к «отвергаемым» относятся обучающиеся с трудностями поведения и деятельности: они медлительны, агрессивны, конфликты, часто нарушают дисциплину. В учебной деятельности они малоинициативны, с трудом понимают инструкцию предложенных заданий, получают «плохие» отметки. Можно предположить, что именно по этим причинам у них имеются трудности установления контактов с одноклассниками.

К «предпочитаемым» относятся активные обучающиеся, принимающие участие во всех мероприятиях и усваивающие школьную программу на достаточном уровне. Учителя так же хорошо отзываются об этих учениках – говорят что они внимательны и сосредоточены на уроках, часто поднимают руку и, чаще всего, правильно выполняют задания. Таким образом, в группу «предпочитаемых» входят дети, для которых характерны: социальная активность, успешность в обучении, общительность, открытость и т.д. Мы полагаем, что именно у этой группы детей уровень развития коммуникативных навыков наиболее высокий. С этими детьми сверстники хотят дружить, общаться, вместе заниматься деятельностью, в играх быть в одной команде.

Результаты наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей показали (с помощью карты наблюдения), что у исследуемых обучающихся хорошо развиты такие критерии коммуникативных способностей как эмпатийность (70%), доброжелательность (66%), открытость в общении (75%) и инициативность (64%). Это значит, что дети проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению; идентифицируются с партнером, заражаются его чувствами; выражают сочувствие; выражают понимание потребностей, желаний другого. Но так же есть и слабо развитые навыки, они относятся к организационному критерию. А это значит, что обучающиеся не умеют выступать организаторами, инициаторами игр, общения, взаимодействия; так же они не являются лидерами в отдельных видах деятельности и не владеют организаторскими навыками.

По результатам исследований можно сделать вывод, что коммуникативные навыки умственно отсталых обучающихся начальных классов характеризуются следующими особенностями: малоразвернутость и фрагментарность связных высказываний; исследуемые не умеют учитывать позиции собеседника и исключают раз-

ные точки зрения в общении; обучающиеся не правильно формулируют главную мысль, часто не могут реализовать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания, использовать нормы приветствия.

Таким образом, мы пришли к выводу, что умственно отсталые обучающиеся 3-4 классов нуждаются в коррекционной работе направленной на развитие коммуникативных навыков.

Безусловно, развитие и совершенствование навыков общения у умственно отсталого обучающегося на разных этапах жизни – от рождения до взрослости – требует от педагогов, психологов, родителей много внимания и терпения. Педагоги и родители должны вести усиленное наблюдение за его поведенческими и речевыми реакциями во всех видах деятельности, чтобы помочь и направить развитие коммуникативных навыков.

Литература

1. Арёфьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальное образование, 2010. № 3. 24–29 с.
2. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учебное пособие для студентов педагогического институтов по специальности «Дефектология». М.: Просвещение, 1985. 144 с.
3. Замский Х.С. Умственно-отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древнейших времен до середины XX века. М.: Образование, 1995. 400 с.
4. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 448 с.

Частухина Софья Александровна
Студентка группы БЛ-21,
Институт специального образования
e-mail: sofya-chastuhina@mail.ru

Донгаузер Елена Викторовна
Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: dong-elena@yandex.ru

Инклюзивное образование в современных российских школах: проблемы и возможности развития

Аннотация: В статье рассматривается специфика распространения инклюзивного образования в современных российских школах; анализируются законодательные основы организации инклюзивного образования, существующие риски и барьеры. Приводятся статистические данные, а также информация о проектах и программах, способствующих эффективному внедрению инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, принципы инклюзивного образования, проблемы инклюзивного образования.

Chastukhina Sofya A.
Student of BL-21 group,
Institute of Special Education

Dongauzer Elena V.
Associate Professor of the Department of Pedagogy
The Institute of pedagogy and psychology of childhood

Inclusive education in modern Russian schools: problems and opportunities of development

Abstract: In article specifics of distribution of inclusive education at modern Russian schools are considered; legislative bases of the organization of inclusive education, the existing risks and barriers are analyzed. Statistical data, and also

information on the projects and programs promoting effective introduction of an inclusive are provided.

Keywords: inclusive education, limited opportunities of health, special educational needs, principle of inclusive education, problem of inclusive education.

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения [4]. Эти особые образовательные потребности ребенка требуют от школы предоставления дополнительных или особых материалов, программ или услуг. Включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития) в образовательный процесс в школах общего типа по месту жительства – это сравнительно новый подход для российского образования. Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода – инклюзивное образование [2, с 8-12].

Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю, вовлекаю) — один из процессов трансформации общего образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для детей с инвалидностью.

Восемь принципов инклюзивного образования:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Все люди нуждаются друг в друге;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [5, с. 374-377].

Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться в связи с тем, что в современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель, которая утверждает, что причина инвалидности – это существующие в обществе физические и организационные барьеры, стереотипы и предрассудки (социальный подход к пониманию инвалидности закреплен в «Конвенции о правах инвалидов»).

В рамках инклюзивного образования разрабатывается подход к преподаванию и обучению, предусматривающий возможность удовлетворения различных потребностей в обучении и обеспечивающий соблюдение равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [5, с. 374-377]. Следуя принципам социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, изжить их и предоставить детям с инвалидностью равные возможности полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования.

Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения препятствий в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Очевидна значимость барьера физической недоступности окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д.). Перед школой со стандартным нормативным финансированием возникает финансовый барьер в случае необходимости дополнительных расхо-

дов на организацию специальной педагогической поддержки. Но еще более значимыми оказываются барьеры в области взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, – барьеры социальных отношений, которые не связаны непосредственно с материальными и финансовыми затратами. Их можно обнаружить непосредственно в школе, в местном сообществе, в региональной и национальной социальной политике, в сложившейся системе законодательства [2, с. 8-12]. Примерами таких барьеров могут быть существующие профессиональные установки учителей общего и специального образования, негибкая система оценивания достижений учащихся, недостаточность существующей нормативно-правовой базы и т.д. Школы способны преодолеть многие барьеры самостоятельно, если будет достигнуто понимание того, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным барьером на пути развития образовательной инклюзии. Чтобы устранить барьеры на пути развития инклюзивного образования, необходимо:

- в первую очередь, устранять социальные барьеры: постепенно и целенаправленно изменять политику и практику работы общеобразовательных и специальных школ;
- увеличивать финансирование для обеспечения специальной поддержки ученику с особыми образовательными потребностями;
- изменять физическую среду школы, города/села и транспорта для достижения «архитектурной» и «транспортной» доступности.

При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают [2, с. 8-12].

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 - 1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (школа № 1321).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года [3].

Основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые наиболее полно сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994 год). Более трехсот участников, представлявших 92 правительства и 25 международных организаций, заявили в Саламанкской декларации о необходимости «провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений», признавая «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» [2, с. 8-12].

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории России регулируется Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов является государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175 [3].

В настоящее время в России, как известно, одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;
2. Интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
3. Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми [1].

Согласно статистическим данным, каждый двадцатый житель нашей страны относится к категории инвалидов. В их число входит и почти полмиллиона детей, по отношению к которым по Закону «Об образовании в Российской Федерации» «государство обязано создавать гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» [6, п. 6, ст. 5]. Следует от-

метить, что число детей, официально получающих пособия по инвалидности, в нашей стране постоянно возрастает.

Что же нужно изменить в образовании, чтобы оно стало инклюзивным?

Понимая, что массовая школа имеет границы допустимых в ней изменений, можно назвать следующие основные критерии соответствия:

1. Наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, закрепляющего инклюзивное образование и обеспеченность его экономической основы;
2. Системные преобразования учебно-воспитательного процесса, его организационных форм и ценностных установок;
3. Наличие индивидуальной системы поддержки и специальных образовательных условий для нуждающихся в них детей;
4. Отлаженные системы ранней комплексной помощи;
5. Наличие в школах компетентных специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе профессиональных тьюторов;
6. Наличие комплексной методической поддержки учителей общеобразовательной (массовой) школы со стороны коррекционных педагогов;
7. И последнее – инклюзивное образование сможет достичь своей цели только тогда, когда оно будет реализовано на всех ступенях образования – от детского сада до вуза [1].

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml.
2. Инклюзивное образование в России. М.: ЮНИСЕФ, 2011. 88 с.
3. Инклюзивное образование в России и Москве. [Электронный ресурс] // Статистика и справочные материалы URL: [<http://dislife.ru/articles/view/4696>].
4. Очкалова А.А., Донгаузер Е.В. Инклюзивное образование в России: реальность и перспективы // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 122-124.
5. Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2012. №10. С. 377
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.). 165 с.

Чикунова Анастасия Алексеевна
Магистрант группы МИД-1501
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: chikunova-anastasiya@mail.ru

Кудрявцева Екатерина Олеговна
Заместитель заведующего МАДЛУ «Ромашка»
г. Советский Тюменская обл. ХМАО
e-mail: 70571@mail.ru

О социально-педагогической деятельности с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи

Аннотация: Создание инклюзивной среды является одной из основных задач реформирования современной системы дошкольного образования. В этой связи актуализируется необходимость реализации социально-педагогической деятельности с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. В МАДОУ «Ромашка» г. Советский Тюменской обл. Ханты-Мансийского автономного округа реализуются адаптированные программы по отношению к дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи. В данной статье представлен опыт МАДОУ «Ромашка» по социально-педагогической деятельности с данной категорией детей.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная среда, тяжелые нарушения речи.

Chikunova Anastasiya A.
Master of MY-21 group
The institute of pedagogy and children psychology

Kudryavtseva Ekaterina O.
Deputy head of MADLU "Daisy"
G. the Soviet Tyumen region of Khanty-Mansi Autonomous

About the socio-pedagogical activities with preschool children with severe speech disorders

Abstract: Creating an inclusive environment is one of the main objectives of the reform of the modern system of preschool education. In this regard, actualized area the need for the implementation of socio-pedagogical work with different categories of children

with disabilities. In MADOU «Daisy» in Sovetskiy Tyumen region of Khanty-Mansi Autonomous district adapted programs are being implemented in relation to preschool children with severe speech disorders. This article presents the experience of MADOU «Daisy» in socio-pedagogical work with this category of children.

Key words: socio-pedagogical activity, preschool children, children with disabilities, inclusive environment, severe speech disorders.

Интеграция Российского образования в мировое образовательное пространство сопровождается созданием в стране доступной среды для успешной социализации каждого человека, в том числе и для людей с ограниченными возможностями здоровья. Оговоримся, что под социализацией здесь мы будем понимать не только усвоение индивидом определенного социального опыта (знаний, норм, ценностей и т. п.), но и его способность на основе данного опыта позитивно самореализоваться [2].

Не случайно с 2011 года в России реализуется государственная целевая программа «Доступная среда 2011-2020». Согласно данному документу, должно возрасти число образовательных учреждений, в том числе детских садов, приспособленных для воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [1]. В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, согласно которой Россия не только признает право инвалидов на образование, но и должна обеспечивать образование детей-инвалидов на всех уровнях. Среди прочих в основе Конвенции лежат такие принципы, как:

- «...полное и эффективное вовлечение и включение в общество;
- уважение особенностей инвалидов и их принятие в качестве компонента людского многообразия и части человечества;
- равенство возможностей;
- доступность;
- ... уважение развивающихся способностей детей-инвалидов и уважение права детей-инвалидов сохранять свою индивидуальность» [6].

Еще одним документом, устанавливающим комплекс социальных услуг, гарантированных государством семьям, имеющим детей-инвалидов, является Национальный стандарт Российской Федерации. Он устанавливает и определяет право детей-инвалидов на помощь в получении достойного и полноценного образования. В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования также говорится о необходимости организации доступной образовательной среды для всех детей, в том числе детей с ОВЗ [7].

Но, не смотря на явную актуальность проблемы создания инклюзивной среды, довольно полное отражение данной проблемы в нормативных документах, на се-

годняшний день, дети-инвалиды и дети с ОВЗ получают лишь специализированную медицинскую и психологическую помощь и далеко не всегда имеют возможность посещать дошкольные образовательные учреждения. Как следствие – социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. Все это свидетельствует об актуализации социально-педагогической направленности образовательно-воспитательного процесса в ДОУ. Иначе говоря, и нормативный фактор и запросы социума актуализируют необходимость осуществления воспитателями и другими сотрудниками учреждения социально-педагогической деятельности [4].

Одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с тяжёлыми нарушениями речи. Поэтому создание инклюзивной среды для дошкольников с данными отклонениями является важнейшим направлением социально-педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Новый ФЗ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ», вступивший в силу с 01.09.2013 г. определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5].

МАДОУ «Детский сад «Ромашка» является звеном государственной системы образования Советского района, обеспечивающим помощь семье в воспитании детей дошкольного возраста, оздоровлении и коррекции недостатков в развитии детей, в охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей детей.

Рассмотрим особенности развития детей с нарушениями речи. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Дети с отклонениями в развитии речи обычно имеют нормальный слух и сохранный интеллект. Но в зависимости от степени тяжести речевые нарушения можно разделить на те, которые не являются препятствием к обучению в массовой школе, и тяжелые нарушения, требующие специального обучения.

Основной признак тяжелого нарушения речи – резко выраженная ограниченность средств речевого общения. Дети, страдающие такими нарушениями, обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики,

что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач.

Характерным для тяжелых нарушений речи является общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Вследствие этого у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме. Все это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

Социально-педагогическая деятельность с детьми с тяжелыми нарушениями речи в МАДОУ «Ромашка» проводится с учётом обеспечения прав детей с ограниченными возможностями здоровья, а также семей, их воспитывающих; на оказание им помощи в воспитании и обучении детей на основе реализации Федерального Государственного образовательного стандарта и приоритетных направлений образовательной деятельности дошкольного учреждения:

1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);

4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Про-

грамм различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Коррекционно-развивающая деятельность, реализующаяся в МАДОУ «Ромашка» по отношению к детям с тяжелыми нарушениями речи направлена на:

- коррекцию нарушений и отклонений в развитии у детей;
- формирование у них представлений об окружающем мире и самих себя в нем;
- воспитание трудолюбия, любви к окружающей природе;
- успешную адаптацию к жизни в обществе;
- формирование и развитие социальной, коммуникативной и интеллектуальной компетентности воспитанников;
- формирование готовности к обучению в школе.

Для максимальной результативности социально-педагогической деятельности с рассматриваемой категорией детей в МАДОУ «Ромашка» создана дефектологическая служба. Направлениями работы данной службы являются:

- коррекция нарушений устной речи детей;
- формирование правильного произношения, усвоение лексических и грамматических средств языка, развитие навыков связной речи;
- своевременное предупреждение нарушений чтения и письма;
- активизация познавательной деятельности детей;
- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития;
- пропаганда логопедических знаний среди педагогов, родителей (законных представителей);
- осуществление ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции воспитанников с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников путем создания условий для разнообразного общения детей в дошкольном образовательном учреждении;
- обучение родителей (законных представителей) педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам воспитания и обучения, оказание им психологической поддержки.

Реализация социально-педагогической деятельности осуществляется с использованием современной материально-технической базы (специального оборудования для реализации специализированных методик педагогом-психологом

и педагогом-логопедом, фитобара, физиокабинета, сенсорной комнаты, экологической комнаты, спортивного зала со специализированным покрытием пола и т. д.) [4].

Педагоги, работающие с детьми с тяжелыми нарушениями речи, прошли специализированную курсовую подготовку и постоянно повышают квалификацию путем участия в методических семинарах, круглых столах, освоения литературы по проблемам инклюзии. Они успешно реализуют воспитательную и обучающую деятельность посредством применения новых методов и технологий, соответствующих потребностям данной категории детей. В частности используются такие технологии, как гимнастика (пальчиковая, для глаз, дыхательная, бодрящая, ортопедическая, корригирующая), игровые (двигательные игры), закаливание (воздушное, солевое, обтирание и т. п.), динамические паузы, массаж и т. д.

Применяемые на занятиях развивающие технологии (игровые, диалоговые, информационные и др.) позволяют детям приобретать новые знания и умения, усваивать социально-значимый опыт. Из психотерапевтических технологий успешно применяются песочная терапия, цветотерапия, сказкотерапия и арт-терапевтические технологии, такие как музыкотерапия, изотерапия, театральная терапия технологии [3].

Таким образом, В МАДОУ «Ромашка» на сегодняшний день успешно реализуется деятельность по созданию инклюзивной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Государственная программа «Доступная среда» [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.istok-audio.com/barrier_free_medium/the-state-program-of-accessible-environment/.
2. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной ментальности социальных педагогов в школе // Современные научные исследования. Вып. 2. Концепт. 2014 [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/55191.htm>.
3. Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.О. Использование здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении // Детство, открытое миру: актуальные вопросы образования: сб. науч. материалов VIII Всероссийской научно-практич. конф. / Под ред. Е.В. Кортаевой. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2016. С.65-68.
4. Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.О. Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №2. С.37-40.

5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/3/>.
6. Конвенция о правах инвалидов [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.
7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/258280/fgos-v-dou>.

Шаклеина Юлия Алексеевна
Студентка группы БО-21,
Институт специального образования
e-mail: julia_metoyou@mail.ru

Дистанционное обучение в современной системе образования: проблемы и возможности

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема современной системы образования – дистанционное обучение. Анализируются особенности взаимодействия педагога с обучающимися, реализуемые при помощи Интернет-технологий, раскрываются возможности и проблемы использования дистанционного обучения в современном образовании.

Ключевые слова: дистанционное обучение, Интернет-технологии, образовательный процесс, информационные технологии.

Shakleina Julia A.
Student of group B-21,
Institute of Special Education

Distance learning in the modern educational system: challenges and opportunities

Abstract: The article considers the actual problem of modern education – distance learning. The features of the interaction of the teacher trainees c implemented using Internet technology, reveals the opportunities and challenges of using distance learning in modern education.

Key words: distance learning, Internet technology, the educational process, information technology.

В Концепции модернизации российского образования до 2020 года акцентируется необходимость достижения нового современного качества профессионального образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей. Данные положения обуславливают необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий. При этом существенно возрастает значимость личностной состав-

ляющей в развитии общества, подлежит изменению как содержание образовательных процессов, структура взаимодействия субъектов системы образования, так и требования к индивидуальным качествам и уровню подготовки специалистов [3].

В современном мире дистанционное обучение стало настолько актуальным, что в области общей и профессиональной педагогики было проведено много исследований по вопросам применения данной технологии. Были рассмотрены как преимущества, так и трудности внедрения дистанционного обучения в современный образовательный процесс. Но несмотря на высокий уровень изучения данного вопроса, требуется более глубокое проникновение в сущность этой технологии.

В настоящее время многие люди стремятся получить высшее профессиональное образование. Кто-то его уже получил и мечтает о втором. Кто-то желает получить дополнительное образование. А кому-то необходимо пройти курсы повышения квалификации. Но не у всех это может получиться с помощью очной формы обучения с применением традиционных технологий. Это связано с финансовыми трудностями, так как такое обучение стоит недешево, с отсутствием физических возможностей, с профессиональной занятостью, а также с рядом других причин. Поэтому нужно искать пути решения проблемы. Одним из выходов в сложившейся ситуации является получение высшего образования дистанционно, т. е. на расстоянии при преимущественном использовании Интернет-технологий.

Дистанционное обучение стало настолько удобным для многих людей, что количество потребителей образовательных услуг с использованием данной технологии год от года растет. Не случайно сегодня дистанционное обучение называют образовательной системой XXI века [6].

Использование дистанционного обучения помогает решить одну из основных задач, стоящих перед современной образовательной системой - обеспечение права человека на получение образования и информации. Целью данной формы обучения является предоставление людям одинаковых возможностей получения образования по месту жительства или профессиональной деятельности при использовании Интернет-технологий.

Дистанционное обучение имеет свои перспективы развития, которые прослеживаются по многим направлениям:

- «1. Публикация учебно-методической информации в гипермедийном варианте.
2. Педагогическое общение в реальном и отложенном времени между субъектами и объектами учебного процесса.
3. Открытый во времени и пространстве дистанционный доступ к информационным ресурсам» [1].

Из этого следует, что дистанционное обучение – это процесс получения образования при использовании Интернета и современных информационных техноло-

гий. При дистанционном обучении происходит обмен информацией между педагогом и обучающимся на расстоянии в любое удобное для обеих сторон время. Дистанционное обучение расширяет границы и возможности для получения высшего профессионального образования.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ:

1. Возможность обучения в индивидуальном темпе.

Обучающимся не нужно переживать, что они могут отстать от своих однокурсников, потому что процесс получения знаний идет индивидуально. Обучающийся не сравнивает свои результаты с результатами других людей. Он прослеживает свою динамику, т. е. он четко понимает, какие темы он уже освоил, а на что следует обратить больше внимания. Обучающийся всегда может вернуться к предыдущей теме, которую он не понял, и разобрать ее заново. Он может пересмотреть видео лекций, переписку с преподавателем, посмотреть дополнительные источники литературы. При обучении в индивидуальном темпе скорость изучения устанавливается самим обучающимся в зависимости от его возможностей.

2. Индивидуальный подход.

При организации образования на очной форме редко получается реализовать данный подход на практике, потому что трудно уделить достаточно внимания всем обучающимся, подстроиться под темп работы каждого. А вот использование дистанционной формы обучения это сделать позволяет. Помимо этого, сам обучающийся может получать информацию в своем собственном темпе.

3. Возможность прохождения обучения самостоятельно.

Дистанционное образование обычно направлено на организацию обучения, связанного с профессиональной деятельностью. При прохождении образовательного курса обучающиеся должны вместе с тем выполнять и свои должностные обязанности. В связи с этим для них трудно составить расписание для прохождения обучения на очной форме с использованием традиционных технологий. Поэтому для такой категории обучающихся возможность прохождения обучения самостоятельно является одним из главных преимуществ.

4. Экономичность.

Дистанционное образование можно получить в любой точке мира, следовательно, не нужны лишние траты на проезд и проживание.

5. Высокое качество получения знаний.

Дистанционное обучение подразумевает самостоятельное получение знаний в индивидуальном темпе. Это означает, что обучающийся лучше запоминает и понимает пройденные темы. Также немаловажную роль играет использование новых технологий, которые помогают сделать процесс получения образования интереснее и эффективнее.

6. Возможность получения образования в любое удобное время.

Обучающийся может сам решать, когда ему проходить новый материал, когда сдавать отчетные формы работы. Он может сам решать, сколько времени ему необходимо выделить на изучение материала. Он составляет для себя индивидуальное расписание, в рамках которого ему будет удобно заниматься.

7. Возможность получения образования в любом месте.

Дистанционное образование очень удобно тем, что его можно получить не выходя из дома, офиса или другого места нахождения. Главные условия – это желание и наличие компьютера с доступом в Интернет. Несомненным преимуществом является еще и то, что отсутствует необходимость постоянного посещения образовательного учреждения, что имеет большое значение для родителей с маленькими детьми, для людей с ограниченными возможностями здоровья и для других категорий граждан.

8. Социальное равноправие.

Дистанционное образование может получить любой желающий «независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» [5].

9. «Пространственно-временная» независимость преподавателя в образовательном процессе.

Дистанционное обучение позволяет преподавателям осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся, подстраиваться к их темпу работы, уделять внимание большему количеству обучающихся, а также осуществлять свою профессиональную деятельность, не выходя из дома.

Несмотря на все преимущества дистанционного обучения, оно имеет и ряд существенных недостатков. К ним можно отнести:

1. Недостаток практики.

Обучение, предполагающее большое количество практических занятий, не может осуществляться дистанционно. Например, даже самый замечательный тренажер не сможет заменить обучающимся по медицинским специальностям настоящей практики в больнице.

2. Отсутствие очного взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

При дистанционном обучении личный контакт обучающегося с преподавателем отсутствует. А когда рядом нет человека, который смог бы преподнести материал живо, интересно и эмоционально, то это является большим недостатком в процессе получения образования.

3. Отсутствие постоянного контроля над обучающимися со стороны педагога.

При дистанционном обучении человеку приходится изучать весь материал самостоятельно. Следовательно, чтобы достичь хороших результатов в обучении, не-

обходимы самодисциплина, сила воли, ответственность и самоконтроль. Эти качества, к сожалению, свойственны не всем людям, поэтому многим очень сложно поддерживать определенный уровень работоспособности без контроля со стороны.

4. Необходимость постоянного доступа к Интернету.

Не все желающие обучаться имеют компьютер и доступ к Интернету, поэтому для получения образования дистанционно нужна хорошая техническая оснащённость.

5. Недостаточная компьютерная грамотность.

Многие люди, которые хотели бы получить образование, просто не знают о возможности получения его дистанционно. Либо они знают о такой возможности, но не понимают, как именно можно такое образование получить (функциональная безграмотность).

6. Проблема идентификации обучающегося при проверке знаний.

В настоящее время самый эффективный способ узнать, самостоятельно ли человек сдал отчетные мероприятия (зачеты, экзамены) — это видеонаблюдение. Однако такая возможность предоставляется не всегда. Поэтому обучающемуся приходится самому приезжать в вуз или его филиалы для прохождения итоговой аттестации.

То есть, несмотря на все преимущества, дистанционное обучение имеет ряд недостатков, которые играют большую роль при получении образования. Поэтому мы считаем, что основное образование следует получать дистанционно лишь в том, случае, если по каким-либо причинам традиционный вариант обучения недоступен. А вот для получения очередного высшего образования, дополнительного образования или для прохождения курсов повышения квалификации вполне можно отдать предпочтение дистанционному обучению, потому что обучающийся уже имеет базовое образование благодаря очной форме получения знаний с применением традиционных технологий.

Таким образом, дистанционное обучение — очень удобный и полезный процесс получения новых знаний. Его преимущества отвечают всем требованиям современного общества. Отсюда постоянно возрастает интерес к дистанционному обучению. Следовательно, у этой формы обучения хорошие перспективы.

Считается, что дистанционное обучение не только должно прийти на помощь традиционному образованию, но и в значительной мере изменить представление о нем. По оценкам западных социологов, стандартную модель образования, в которой человек, однажды получивший квалификацию, пользуется полученными знаниями всю жизнь, уже можно считать устаревшей. Сегодня актуальна концепция непрерывного обучения, которую вполне способно обеспечить именно дистанционное образование [2].

Литература

1. Андреев А. А. Непрерывное образование и дистанционное обучение // Научно-культурологический журнал. 2005. № 20. Режим доступа: <http://www.relga.ru>.
2. Голушков А.Ю., Донгаузер Е.В. Дистанционное образование – будущее образовательной системы Урала // Педагогическое образование на Урале: история и современность: материалы науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрГПУ, 2012. Ч.2. С. 108-114.
3. Донгаузер Е.В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. Т. 3. С. 51-56.
4. Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе // Педагогическое образование в России. 2014. №12. С.62-66.
5. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. М.: Норма-Инфра-М, 2002. 128 с.
6. Кутузов М. Н. Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. II. С. 143-146.

Глава 3.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анфиногорова Евгения Юрьевна

Магистрант группы МП-31Z

Институт социального образования

e-mail: dariya.lapushkina@yandex.ru

Дорохов Даниил Сергеевич

Студент группы ИТ-412

Электротехнического факультета

ФГОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения»

Управление дошкольной образовательной организацией в контексте внедрения Федерального государственного стандарта

Аннотация. Внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта ведет к необходимости качественных изменений в управлении дошкольной образовательной организацией. Однако осуществление данных изменений связано с целым рядом объективных и субъективных трудностей. С одной стороны, трудности связаны недостаточной разработанностью нормативной базы для внедрения стандартов, с другой – с недостаточностью ресурсов, имеющихся у дошкольных образовательных организаций. Необходимость перемен и трудности, связанные с их внедрением, отражаются в первую очередь на деятельности руководителя дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: управление, дошкольная образовательная организация, Федеральный государственный стандарт, функции управления, принципы управления, модернизация.

Anfinogenova Evgeniya Y.

Master of Group MP-31Z

Institute of social education

Dorokhov Daniil S.

Student of Group IT-412

Electrical Engineering Faculty

Ural State University of Railway Transport

Managing of preschool educational organization in means of introduction Federal governmental standard

Annotation: Of introduction Federal governmental standard leads to necessity qualitative changes in managing of preschool educational organization. However, putting in work this changes connected with the whole line of subjective difficulties. From the one perspective it connected with poor elaboration of regulatory framework for introducing standards, from another – with lack of resources of preschool educational institutions. The necessity of changes and the difficulties which are connected with them, in the first place, are reflected on activity of preschool organization's head.

Ключевые слова: management, preschool educational organization, federal governmental standard, management's functions, principles of management, modernization.

Социально-экономические, политические и культурные изменения, происходящие в нашей стране, затрагивают и систему образования. Нормативно правовой основой изменений в сфере образования стал закон «Об образовании в Российской Федерации». Одним из базовых концептуальных оснований нового законодательства является принцип непрерывности. Суть его заключается в том, что образования должно осуществляться на протяжении всей жизни. Для этого в стране должна быть создана эффективная многоуровневая система, включающая в себя дошкольный, школьный, этапы среднего и высшего профессионального, а также послевузовского образования [5].

Фактически, впервые дошкольное образование в России стало обязательной ступенью в системе образования. Это в свою очередь вызвало необходимость принятия целой серии новых документов, регулирующих деятельность дошкольных образовательных организаций (ДОО), в частности Федерального государственного стандарта (ФГОС), новых «Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» и др. Перечисленные документы позволяют представить проблемы ДОО во всем многообразии. Федеральный государственный стандарт стал одним из основных документов, на основе которого осуществляется реформирование как всей системы дошкольного образования, так и отдельных организаций.

Данный стандарт ставит перед дошкольными образовательными организациями следующие цели:

- повышение социального статуса дошкольного образования;
- обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;

- обеспечение гарантированно высокого уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации обязательных программ ДО, их структуре и результатам освоения;

- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования [8].

Названные цели подтверждают, что основным направлением деятельности дошкольных образовательных организаций является реализация образовательного процесса. Но достичь этих целей невозможно без осуществления целого ряда управленческих функций. Рассмотрим, какой смысл исследователи вкладывают в понятие «управление».

Управление образовательной организацией – это непрерывный процесс выполнения взаимосвязанных управленческих функций. Функции административного менеджмента в управлении образовательной организацией включают в себя:

- административно-организационную,
- устранение отклонений от заданных целей,
- контроль,
- учет,
- оценка эффективности деятельности организации.

Иначе говоря, современный руководитель ДОО должен ставить цель, планировать ее реализацию, повышать мотивацию сотрудников, организовывать образовательный и воспитательный процесс, контролировать его [2].

Данные функции можно отнести к общим, т. е. характерным для управления различными процессами, организациями, в различных условиях.

В контексте внедрения новых стандартов актуализируется необходимость решения конкретных задач, поставленных временем и predetermined запросами среды. А, следовательно, у руководителя появляются конкретные управленческие функции, выполнение которых позволит ему решить новые задачи, стоящие перед дошкольной образовательной организацией. Данные функции можно классифицировать по следующим направлениям деятельности:

- нормативное;
- организационное;
- финансово-экономическое;
- материально-техническое;
- информационное;
- кадровое.

При этом отечественное образование отличается некоторой противоречивостью. Особенно это характерно для него в периоды модернизаций. В частности, исследователи отмечают, что сегодня российское образование переживает период

так называемой возвратной модернизации, следовавшей за догоняющей. Если догоняющая модернизация ориентировалась на западные, либеральные ценности, то возвратная – на отечественные, консервативные. Кроме того, возвратная модернизация характеризуется отечественными ментальными чертами. Одной из таких черт является противоречивость [6]. Отчасти с этим связаны современные противоречия образования. В частности в нем сосуществуют, с одной стороны, требования к непрерывности, прогрессивности и адаптивности образовательного процесса, высокие требования к профессиональной мобильности специалистов, администрации; с другой (как это отмечалось выше) – недостаточное финансирование, отсутствие новых утвержденных образовательных программ, методического и кадрового обеспечения. Указанные противоречия обостряют необходимость для руководителя ДОО в контексте внедрения ФГОС разработки новой документации, поиск дополнительного финансирования, обновление материально-технической базы и кадрового состава [8]. Все это требует качественных изменений в управлении дошкольной образовательной организацией.

Следует отметить, что управление образовательной организацией с точки зрения технологии – это процесс получения, обработки, сохранения, передачи и использования информации. Поэтому качество жизнедеятельности образовательной организации зависит от способности руководителя эффективно использовать информацию. Прежде чем принять управленческое решение, осуществить какое-либо управленческое действие, необходимо собрать, структурировать, переработать и проанализировать необходимую для этого информацию, как правило, зафиксированную в документах [3].

Остановимся подробнее на документах, которые (не смотря на то, что в первую очередь являются планово-прогностическими) концентрируют в себе реализацию практически всех общих функций управления образовательным процессом в ДОО.

В деятельности каждого ДООУ существует ряд обязательных документов, которые составляют его нормативную базу:

- программа развития;
- образовательная программа;
- годовой план работы.

Составление данных документов предполагает определенный алгоритм действий. Так, алгоритм действий руководителя, предложенный П.И. Третьяковым, предполагает следующие:

1. Сформулировать концептуальные положения, составить прогноз.
2. Определить текущие задачи, сроки реализации, ресурсное обеспечение.
3. Составить перечень показателей ожидаемых результатов по критериям качества.

4. Разработать методику действий.
5. Выявить положительные и отрицательные факторы.
6. Предусмотреть возможные трудности и отклонения процесса, пути их преодоления [8].

В свою очередь при реализации данного алгоритма в процессе составления указанных документов, руководитель сталкивается с рядом трудностей, которые в целом укладываются в выделенное выше противоречие. Так, выделяются:

- на нормативном уровне:
 - отсутствие утвержденной Основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО), которая должна определить требования к условиям реализации обязательных программ ДО, их структуре и результатам освоения и являться основанием для разработки Образовательной программы дошкольной организации;
 - самостоятельность ДО в выборе образовательных программ, возможность вариативности;
 - отсутствие утвержденных примерных образовательных программ на основе которых педагоги разрабатывают свои рабочие учебные программы.
- на организационном уровне – не разработанность связей и механизмов между различными компонентами системы управления ДО;
- на финансово-экономическом уровне:
 - недостаток финансовых ресурсов для комплексного обновления материальной базы и методического обеспечения организации;
 - неготовность (как психологического, так и организационного характера) к переходу организации на самостоятельное финансирование);
- на материально-техническом уровне – устаревшее оборудование, не соответствующее требованиям времени и запросам родителей, общества и государства;
- на информационном уровне – отсутствие нового учебно-методического обеспечения;
- на кадровом уровне – недостаток подготовленных к изменениям, происходящим в системе дошкольного образования, педагогических и административных кадров.

Для преодоления перечисленных трудностей руководитель дошкольной образовательной организации, на наш взгляд, должен соблюдать определенные положения.

1. Система планирования и финансирования, охватывающая деятельность дошкольной образовательной организации, должна быть прозрачна.
2. Существование тщательно проработанной структуры управления, с четко распределенными должностными обязанностями, отлаженным документооборотом.

3. Соблюдение принципов регулирования организационных отношений всех участников образовательного процесса.

4. Организация работы дошкольной образовательной организации с учетом горизонтального и вертикального разделения труда, единства руководящего состава, централизация управления и т. д.

5. Выстраивание трудовых отношений с использованием тарифной сетки и эффективности целевых показателей.

6. Постоянное совершенствование административного персонала и педагогических кадров.

7. Готовность к внедрению инноваций во всех направлениях управленческого процесса в соответствии с требованиями времени и запросами среды.

При этом руководитель дошкольной образовательной организации в процессе управления может совершать ошибки, приводящие к снижению эффективности ее деятельности, к невозможности привести образовательную организацию в соответствие требованиям Федеральных государственных стандартов.

На основании анализа исследований управленческой деятельности, проведенных А.И. Пригожиным, предлагается следующая классификация управленческих ошибок руководящих работников в сфере образования:

1. Ошибки, возникшие естественным путем:

- в прогнозах ориентирования на рынке образовательных услуг;
- в оценках положения по организации образовательного процесса, способностей персонала и педагогов ОУ;
- непредвиденные, которые возникли из-за неверных решений руководителя.

2. Предубеждения:

- непринятие руководителем социально-партнерской модели управления;
- отвержение методов стимулирования, справедливой оценки педагогического труда;

- боязнь передавать свои полномочия подчиненным (даже на время).

3. Незнание:

- закономерностей смены стадий развития образовательных систем;
- методов распределения должностных обязанностей;
- методов мотивации;
- способов анализа ситуаций;
- управленческих технологий.

4. Неумение:

- определять цели и задачи своей управленческой деятельности;
- внедрять инновационную деятельность в свое ОУ;
- просчитывать свои решения на успешность;

- планировать несколько вариантов развития;
- обеспечивать выполнение решений на деле;
- видеть особенности и таланты каждого участника образовательного процесса.

5. Дисфункциональные склонности:

- стягивание всех проблем организации на себя;
- постоянное подчеркивание недостатков и ошибок сотрудников;
- желание все знать и контролировать в своем учреждении;
- дублирование заданий и поручений;
- перекладывание большого количества функций на лучших сотрудников по принципу «нагружать того, кто везет»;
- требование выполнения заданий в нереальные сроки;
- выдача заданий без обдумывания и последующая их отмена;
- невыполнение данных обещаний и пренебрежение своими обязательствами;
- подверженность манипуляции со стороны подчиненных;
- оказание эмоционального давления на подчиненных.

6. Заблуждения:

- уверенность в безукоризненности принятия своих решений;
- использование материального стимулирования как единственного способа мотивации сотрудников;
- предрасположенность видеть источником своих трудностей внешние обстоятельства;
- проявление лояльности к управлению и оценке «ближайших» сотрудников;
- склонность рассматривать достигнутое благополучие как панацею, постоянное, самоуспокоение, игнорирование возможных угроз [9].

Таким образом, руководитель дошкольной образовательной организации должен знать о возможных ошибках и осуществлять управленческую деятельность таким образом, чтоб не совершать их.

Каждая система управления образовательной организации состоит из двух подсистем – управляющей и управляемой. Следуя логике субъект-объектного взаимодействия в административном управлении образовательной организацией в период модернизации (в частности в контексте внедрения ФГОС), одним из главных факторов является субъект инновационных процессов. Объективно существует иерархия управления. Как говорил древнегреческий историк Плутарх: «Ты управляешь, но и тобой управляют».

В связи с вышесказанным становится понятно, что в современных условиях внедрения Федерального государственного стандарта руководитель в дошкольной образовательной организации должен быть лидером, за которым коллектив пойдет, не сомневаясь в результате поставленных целей и задач. Сегодня понятно, что ру-

ководителю дошкольной организации недостаточно иметь педагогическое образование. Данная должность предполагает необходимость учиться и повышать квалификацию в области психологии, юриспруденции, менеджмента, дизайнерского дела и т. д. Руководитель не имеет права на грубость и раздражение, на невниманье и нерешительность, на небрежность и безвольность. При этом он должен обладать такими качествами как мудрость и гибкость ума, беспристрастность и решительность, высокий профессионализм, высокая работоспособность, ответственность за все и за всех в своем учреждении. Руководителю необходимо оперативно принимать правильные решения, прогнозировать различные ситуации, чувствовать время, гибко перестраиваться в связи с требованиями жизни.

Для решения управленческих задач руководителю следует качественно анализировать информацию, адаптировать к условиям своей организации, вести постоянный контроль, учет, анализировать ошибки, делать выводы, выстраивать стратегическое планирование. Только в условиях совокупного использования всех принципов и функций административного менеджмента деятельность руководителя приведет к эффективному и динамичному развитию дошкольной образовательной организации и определит направление ее развития в целом, позволит произвести изменения, соответствующие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Литература

1. Анопченко Т.Ю. Коммуникационный менеджмент. Этика и культура управления. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 380 с.
2. Белая К.Ю. Система управления дошкольным образовательным учреждением: Дис. канд. пед. наук. М., 1998. 165 с. [электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/sistema-upravlenija-doshkolnym-obrazovatelny-m-uchrezhdeniem.html>. (20.02.2016).
3. Административный менеджмент в образовании: методические рекомендации руководителям образовательных организаций / сост.: О. В. Гредина, А. И. Шарипов, Р. М. Ильясов. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2014. 161 с.
4. Автономное учреждение: нормативно-правовые акты / сост.: Гредина О.В., Берсенев И.А., Новгородова В.В., Шарипов А.И., Краева В.А. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2012. 144 с.
5. Дорохова Т.С. Концептуальные основы модернизации российского образования // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №3. С. 4-9.
6. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. №5. С. 5-12 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmedu.ru> (21. 02.2016).

7. Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. М.: Новая школа, 2001. 352 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.
9. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент: Учеб. для студентов по экон. и техн. спец. и направлениям. Спб.: Питер, 2010. 104 с.

Бородина Екатерина Михайловна
Студентка группы Б-31
Институт менеджмента и права
e-mail: Kate1302112008@yandex.ru

Использование информационно-коммуникационных технологий в современной российской системе школьного образования

Аннотация: в данной статье рассматривается возможность применения компьютерных технологий в системе общего образования; излагаются различные аспекты внедрения технических и аудиовизуальных средств в процесс школьного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, программное обеспечение, познавательная деятельность, информатизация образования, информационные системы.

Borodina Ekaterina M.
Students of the faculty of Law, B-31
Institute of Management and Law

Using of information and communication technologies in modern Russian system of general education

Abstract: This article examines the possibility of using computer technology in general education, sets out the various aspects of the implementation of technical and audiovisual aids in the schooling process.

Key words: information and communication technologies, education, software, cognitive activity, informatization of education, information systems.

В Концепции модернизации российского образования до 2020 года акцентируется необходимость достижения нового современного качества образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей. Данные положения обуславливают необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий [4].

В современных условиях развития информационно-коммуникационных тех-

нологий Российское законодательство предусматривает ускоренную информатизацию образования. Данные технологии выступают как инструмент глобализации, создания целостного образовательного пространства, которое реализуется благодаря глобальным информационным системам [5].

В свою очередь, эти технологии выступают как механизм глобализации, построения единого образовательного пространства, реализованного через создание глобальных информационных систем, которые способствуют решению таких проблем как:

- устранение неграмотности (в том числе и функциональной);
- осуществление непрерывного образования;
- внедрение в образование новых достижений науки и техники;
- научно-методическая перестройка всех форм обучения и др. [2].

В системах очного/заочного и дистанционного образования динамично используются для обмена информацией и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого информационно – коммуникационные технологии.

Для разработки программного обеспечения существенными категориями программных средств являются: системные программы (операционные системы, служебные или сервисные программы), прикладные программы (программное обеспечение) и инструментальные средства. В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные программы (Microsoft Office).

Благодаря активному использованию новых технологий видоизменился и подход к организации учебной деятельности. На сегодняшний день появились различные возможности для активизации познавательной деятельности при помощи информационно-коммуникационных технологий [4].

Поиск условий развития новых приёмов познавательной деятельности диктуется задачами перестройки и совершенствования системы образования. Разработка программ и методик такого формирования – актуальная задача психолого-педагогической науки и практики обучения детей. Исследование познавательной сферы необходимо для обнаружения резервов её развития и внедрение более современных способов обучения. Анализ имеющейся психолого-педагогической литературы показывает, что существуют разные виды познавательной деятельности учащихся: их особенности определяются различными средствами, которые вводят в процесс обучения [1].

Информационные технологии способствуют изменению процесса обучения, отвечают современным образовательным стандартам. Использование компьютера в учебном процессе способствует повышению интереса к учёбе. Также при условии дидактически обдуманного использования новых информационных техноло-

гий в рамках урока возникают не имеющие границ возможности для дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Именно это и обеспечивает формирование у каждого школьника личной образовательной траектории. Происходит изменение учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, возникает эффективная организация познавательной деятельности учащихся.

Информатизация образования является предпосылкой и основой развития системы школьного образования. Все больше в жизнь школьников входят информационные технологии. Родители могут следить за успеваемостью детей через интернет. В школах используют интерактивные доски, для изучения школьной программы. Для проверки уровня знаний учеников применяют специальные компьютерные программы по тестированию. Применений ИТ прочно вошло в школьное образование и существенно облегчило как работу педагога, так и процесс образования подрастающего поколения [7].

Зачастую учителя полагают, что ИКТ может быть применено во всех сферах образовательной деятельности. Конечно, в большинстве случаев это так. Несмотря на это внедрение ИКТ в образование имеет ряд негативных сторон. Каждый учитель должен учитывать позитивные и негативные аспекты информатизации всех ступеней образования.

Применение информационно-коммуникационных средств в системе образования приводит к концентрированию педагогической и организационной деятельности следующими значимыми возможностями:

- улучшения методов и технологий отбора и создания содержания общего образования;
- внедрения и развития новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, объединенных с информационно-коммуникационными технологиями;
- внедрения модификаций в обучение множеству традиционных школьных дисциплин, не связанных с информатикой;
- улучшения механизмов руководства системой общего образования [6].

Процесс информатизации образования, помогая интеграционным тенденциям познания закономерностей предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к применению возможностей информационных технологий для воспитания личности школьников. Данный процесс способствует повышению уровня инициативности и реактивности обучаемого, выработке альтернативного мышления, формированию умений поиска решений учебных и практических задач. Именно это позволяет предсказывать итоги реализации принятых решений на базе моделирования усваиваемых объектов, явлений, процессов и взаимосвязей между ними.

Представленные положительные аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в общем образовании не единственны.

Внедрение современных средств ИКТ во всех формах обучения может привести и к ряду негативных последствий.

Индивидуализацию обучения чаще всего называют одним из преимуществ обучения с использованием средств информатизации. Несмотря на положительные стороны существуют значительные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Индивидуализация сводит к минимуму ограниченное в учебном процессе живое общение учителей и школьников, учащихся между собой, предлагая им общение в виде «диалога с компьютером» [2]. Это приводит к тому, что обучаемый, активно пользующийся живой речью, надолго замолкает при работе со средствами ИКТ. Орган объективизации мышления человека – речь оказывается выключенным, обездвиженным в течение многих лет обучения. Обучаемый не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке.

Развитие ИКТ в образовании определило еще одну глобальную проблему. Наиболее посещаемыми сайтами были и остаются те, которые содержат коллекции рефератов, курсовых работ и им подобные тексты. Однако многообразие готовых шпаргалок не должно отпугивать.

Так, когда ребенок «скачал» информацию из Интернета, то он:

- 1) соотнес с темой, нашел подходящий материал в огромной «паутине»;
- 2) выбрал нужную информацию: например, из 50 страниц отобрал 10;
- 3) внес критические изменения;
- 4) прочитал получившийся результат;
- 5) передал суть изученного на уроке.

В заключение хочется отметить, что информационные технологии являются не просто современными средствами обучения, они позволяют получать информацию и формируют способы общения, влияя на мыслительный процесс и созидательные способности общества. Выделяя в образовании профессиональную и общекультурную составляющие, также можно отметить, что чем интенсивнее идет процесс информатизации образования, тем сильнее перестраивается профессиональная составляющая образования, направленная на применение информационных технологий будущими специалистами в своей профессиональной деятельности. Человек, не владеющий современными информационными технологиями, лишается одного из адаптационных механизмов в динамично развивающемся социуме, ведь информационные средства и технологии стали неотъемлемой частью жизни мирового сообщества XXI века.

Литература:

1. Анисимов П.Ф. Новые информационные и образовательные технологии как фактор модернизации учебного заведения // Среднее профессиональное образование. 2009. №6. С. 56-59.
2. Вяткина И.С. Информационные технологии в преподавании математики // Актуальные проблемы обучения информатике в высшей и средней школе: материалы Всеросс. науч.-практической конф. Новосибирск: ООО «Немо-Пресс», 2011. С. 99-106.
3. Давыдова Н.А. Применение адаптивных интеллектуальных алгоритмов в процессе обучения // Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Екатеринбург, 2008. Ч.1. С. 73-75.
4. Донгаузер Е.В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. Т. 3. С. 51-56.
5. Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе // Педагогическое образование в России. 2014. №12. С.62-66.
6. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. 2008. №1. С. 155-160.
7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. М.: Школа-Пресс, 2012. 103 с.

Кушмет Татьяна Андреевна
Студентка группы Б-31,
Институт менеджмента и права,
e-mail: a.tanya2015@mail.ru

Донгаузер Елена Викторовна
Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: dong-elena@yandex.ru

Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования

Аннотация: в статье рассматривается развитие профессиональной компетентности учителя как условие повышения качества образования в целом. Говорится о том, что подлинная компетентность учителя формируется и реализуется непосредственно в педагогической деятельности. В настоящей публикации методическая компетентность рассматривается как важнейший показатель уровня профессиональной подготовки учителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, компетенции учителя, инновационные технологии, деятельностный подход.

Kushmet Tatyana A.
Students of the faculty of Law, B-31,
Institute of Management and Law

Dongauzer Elena V.
Associate Professor of the Department of Pedagogy
The Institute of pedagogy and psychology of childhood

Development of professional competence of the teacher as an actual problem of modern pedagogical education

Abstract: The article discusses the development of professional competence of the teacher as a condition for improving the quality of education in general. It is said that the real competence of the teacher developed and implemented directly in the educational activities. In this publication the methodical competence is seen as a key indicator of the level of teacher training.

Keywords: professional competence, professional activities, teacher competencies, innovative technologies, the activity approach.

Проблема совершенствования профессиональной компетентности учителя является одним из актуальных вопросов современного педагогического образования. Так, в Послании Президента В.В. Путина Федеральному Собранию отмечается, что «решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [9]. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы также подчеркивается, что «сегодня требуется кардинальное и масштабное развитие компетенций педагогических кадров» [10]. Кроме того, в процессе внедрения ФГОС второго поколения в общеобразовательную практику стало очевидно, что наиболее уязвимой стороной является подготовка педагога, уровень его профессиональной и методической компетентности. Как отмечают Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л., работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения [4].

Не только в России, но и во всём мире все большее значение приобретает качество педагогического труда, творческая активность преподавателей как залог успешного формирования устойчивого интереса школьников к той или иной области знаний. От учителей требуют индивидуализировать учебный процесс таким образом, чтобы гарантировать каждому учащемуся возможность быть успешным в обучении и с легкостью воспринимать различие в подходах к преподаванию в стенах школы. От учителей также требуют знания инновационных методик в построении учебной программы, преподавательской деятельности и внедрении цифровых технологий [1, с. 6]. Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности, что в свою очередь актуализирует необходимость изучения таких феноменов, как профессиональная и методическая компетентность учителя. Следует отметить, что исследование профессиональной компетентности как научной категории активно началось в 1990-е гг. и описано в работах отечественных учёных, таких как В.А. Адольф, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.М. Калицкий, А.Д. Лашук, А.К. Маркова,

Л.М. Митина, Н.А. Селезнева, Ю.Т. Татур, П.И. Третьяков, В.Д. Шадриков и др., а также и во многих зарубежных исследованиях. Однако в настоящее время в науке (и российской, и зарубежной) нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Имеющиеся разнообразие и разноплановость определений дефиниции «профессиональная компетентность» обусловлены выбором различных научных подходов к пониманию содержания и структуры понятия в контексте решаемых исследователями научных задач. Определению профессиональной компетентности учителя с позиций деятельностного подхода посвящены исследования В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, М.И. Лукьяновой, Т.В. Добудько, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова и др. Исследователи отмечают, что профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные умения, характеризующие эту готовность. В.Н. Введенский, Н.А. Волгин, С.Г. Воровщиков, Б.С. Гершунский, Н.Л. Гололобова, И.А. Зимняя, Н.М. Зверева, В.С. Елагина, Нагрелли Е.А., Г.А. Козберг, Т.И. Шамова указывают, что профессиональная компетентность не сводится к набору знаний и умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике, с использованием профессионального и жизненного опыта, а термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма педагога.

Учитывая деятельностную природу профессиональной компетентности, отражение в ней ценностной позиции личности профессионала, исследователи признают, что подлинная компетентность учителя формируется и реализуется непосредственно в педагогической деятельности, совершенствуется в процессе повышения квалификации учителя. Понятие «профессиональная компетентность» выражает степень владения педагогом знаниями, умениями, навыками, включает его личностное отношение к предмету деятельности, т.е. имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях [5, с. 360-362.]. Кроме того, профессиональная компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. «Важной особенностью профессиональной компетентности личности является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее» [8, с. 95]. Если компетенцию в какой-то мере могут личности предоставить (круг полномочий), то компетентность личность, главным

образом, приобретает сама, познавая действительность, приобретая опыт. Иными словами, профессиональная компетентность является личностным свойством педагога, развивающемся в процессе профессиональной деятельности. Обобщая известные нам подходы к определению и сущности понятия профессиональная компетентность, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность учителя – интегральная, профессионально-личностная характеристика, включающая комплекс знаний, умений и личностных качеств и определяющая способность педагога эффективно осуществлять педагогическую деятельность, технически безупречно и целенаправленно решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием профессионального и жизненного опыта и ценностей. Кроме того, данная компетентность предполагает потребность и возможность постоянного саморазвития и самообразования [2].

Следует подчеркнуть, что отечественные и зарубежные исследователи отмечают многогранный характер профессиональной компетентности как следствие сложной структуры деятельности учителя. При этом проанализированные нами точки зрения на понятие «профессиональная компетентность педагога» свидетельствуют о том, что практически в каждой из них, в той или иной степени, имеет место методическая составляющая. Особый интерес для нашего исследования представляет содержащееся в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих положение о том, что компетентный педагог должен способствовать «формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» [7, с. 47-50]. Как мы видим, в данном нормативно-правовом документе идет речь о необходимости развития методической компетентности учителя как обязательном требовании, предъявляемом к педагогическим работникам. Обратимся к Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Требования стандарта предполагают наличие у учителя умения разрабатывать (осваивать) и применять современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; владеть современными, в том числе интерактивными, формами и методами обучения и воспитания; апробировать специальные подходы к обучению в целях включе-

ния в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании. Учитель должен применять инструментарий, методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся. Кроме того, Профессиональный стандарт предполагает наличие умения у педагога осуществлять отбор содержания программного материала в соответствии с образовательными потребностями и возможностями всех участников. Обладание спектром перечисленных качеств, как неперемное условие повышения уровня педагогического труда, нацеленного на получение заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС) новых образовательных результатов, предполагает в первую очередь непрерывное развитие методической компетентности. При этом в стандарте выделяются такие характеристики трудовых функций как знания в области методики преподавания, необходимые умения и трудовые действия, для воплощения вышеперечисленных знаний и умений в практической деятельности. Следует отметить, что важную роль в стандарте отводится таким умениям учителя как педагогическое проектирование, аналитические и рефлексивные умения [6].

Таким образом, методическая компетентность учителя, как результат и важнейший показатель уровня его профессиональной подготовки, нуждается в переосмыслении и уточнении в силу изменения самого содержания образования и требований к качеству подготовки обучающихся.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств педагога, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности и являющуюся существенной предпосылкой эффективности профессиональной деятельности, решающим условием быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования. Следует добавить, что высшая ступень профессионального развития человека, профессионализм, представляет собой высокую степень компетентности в реализации компетенций; органичное единство компетентности и компетенций, проявляющихся в эффективности профессиональной деятельности [2].

Вновь принятые стандарты предъявляют новые требования к педагогическим кадрам и уровню профессиональной компетентности. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педа-

гого напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

Литература

1. Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ; Санкт-Петербург, 2011. 144 с.
2. Донгаузер Е.В., Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О., Ясинских Л.В. Реализация компетентного подхода в современном российском педагогическом образовании // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития // Ежемесячный научный журнал. М.: Изд-во Международной школы психологии и педагогики, 2015. №6. С. 14-17.
3. Дорохова Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога // Педагогическое образование в России. 2016. №3. С.126-131.
4. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю., Балакина Л.Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-1. С. 27-31.
5. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. М., 2014. С. 360-362.
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).
7. Тлеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10 С. 47-50.
8. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. 2012. №1. С.93-101 URL: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22> (дата обращения 11.02.2015).
9. Новосибирский информационно-образовательный сайт [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nios.ru/node/10847>.
10. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

Золина Юлия Владимировна
e-mail: zolina2002@mail.ru

Никитина Ксения Алексеевна
Студентки группы Б-31,
Институт менеджмента и права
e-mail: ksusha-vp@yandex.ru

Игровые технологии в системе дополнительного образования детей

Аннотация: В статье раскрывается целесообразность использования игровых технологий в системе современного дополнительного образования детей, предоставляющей каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ и времени их освоения.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, технология обучения, игровые технологии, дидактическая игра.

Zolina Julia V.,
Nikitina Ksenia A.
Students of the faculty of Law, B-31
Institute of Management and Law

Game technologies in system of additional education of children

Abstract: In article expediency of use of game as active method of training in the system of modern additional education of children giving to each child an opportunity of the free choice of educational area, a profile of programs, time of their development.

Keywords: additional education, technology of training, game technologies, didactic game

В современных условиях развития российского образования повсеместное распространение получил компетентностный подход. Целью обучения при данном подходе является ориентация на практическую составляющую содержания образования и формирование определенных компетенций у учащихся. Данные положения обуславливают необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий. При этом существенно возрастает значимость

личностной составляющей в развитии общества, подлежит изменению как содержание образовательных процессов, структура взаимодействия субъектов системы образования, так и требования к индивидуальным качествам и уровню подготовки в целом [4].

Одной из главных задач образования в данном контексте является предоставление возможности учащимся всесторонне развивать свои способности, возможности и таланты. На современном этапе одним из основных социальных институтов, который обеспечивает развитие индивидуальных способностей у детей, являются учреждения дополнительного образования, отличающиеся от обычных общеобразовательных учреждений тем, что учащимся предоставляется выбор уровня сложности, вида деятельности и темпа освоения программы дополнительного образования в определенной сфере [3].

«Учреждения дополнительного образования создают равные «стартовые» возможности каждому ребенку, чутко реагируя на быстро меняющиеся потребности детей и их родителей, оказывают помощь и поддержку одаренным и талантливым обучающимся, поднимая их на качественно новый уровень индивидуального развития» [7, с.543-546].

Дополнительное образование – особая сфера образования, официально обозначенная в федеральном законе от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно статье 75 данного Закона «дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [9].

Перед педагогами учреждений дополнительного образования стоит важная задача – совершенствовать процесс обучения таким образом, чтобы на занятиях каждый учащийся был включен в активную деятельность, способствующую накоплению знаний, умений, навыков, развитию способностей, познавательных интересов. Вследствие этого можно сказать, что игровые технологии в учебном процессе в учреждениях дополнительного образования чрезвычайно актуальны и востребованы.

Педагогическая технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [8].

«Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью» [6, с.206-207]. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. «В игре нет легко опознаваемого источника знаний, нет обучаемого лица. Процесс обучения развивается на языке действий, учатся и учат все участники игры в результате активных контактов друг с другом. Игровое обучение ненавязчиво. Игра большей частью добровольна и желанна» [6, с.206-207].

Игры отвечают важной биологической потребности организма в получении постоянной информации из внешней среды и компенсируют событийность повседневной жизни. Еще К.Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд детей для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. Игры, которые специально создаются для целей обучения, называются дидактическими. Такие игры способствуют развитию логики, воображения, мышления, внимания, творческих способностей. Использование игровых технологий в образовательном процессе, несомненно, повышает положительную мотивацию учения у воспитанников учреждений дополнительного образования [1]. Вследствие этого перед педагогом возникает проблема разработки содержания игр и определения их места в системе других видов деятельности детей на занятиях, а также разработки методики проведения дидактических игр с учётом цели занятия и уровня подготовки обучающихся в учреждениях дополнительного образования. Выделяются такие виды дидактических игры как игры-упражнения, игры-путешествия, игры-загадки, игры-поручения, игры-беседы, сюжетные (ролевые) игры, игры-соревнования, применяемые на занятиях в учреждениях дополнительного образования [1].

Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку и его родителям возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных склонностей. Дополнительное образование — процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Дополнительное образование осуществляется в различных направлениях: научно-техническое, естественнонаучное, эколого-биологическое, социально-педагогическое, культурологическое, художественно-эстетическое, военно-патриотическое и т.д.

Таким образом, деятельность современных учреждений дополнительного образования направлена на «приобщение школьников к социальным, культурным, историческим ценностям и традициям, развитие самостоятельности, творческих и умственных способностей, умение учиться» [5, с.35]. Использование игровых технологий на учебных занятиях помогает активизировать деятельность воспитанников, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, память, мышление, поддерживает интерес к изучаемому материалу, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения для них занимательным. Игровая ситуация создает возможность ребенку осознать себя личностью, стимулирует самоутверждение, самореализацию.

Литература

1. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие. М.: Диалог культур, 2010. 512 с.
2. Верхотурова Ю.А. Регрессия игры в дошкольный период детства // Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста. 2014. №2. С.128-
3. 130. Данчук И.И. Актуальность современного дополнительного образования в развитии творчества детей. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 01 (60). Ч. II. С. 106-111.
4. Донгаузер Е.В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. Т. 3. С. 51-56.
5. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб.: АППО, 2005. 290 с.
6. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 458 с.
7. Павлова М.И. Игровые технологии в дополнительном образовании детей // Молодой ученый. 2014. №5. С. 543-546.
8. Педагогический терминологический словарь. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006. 268 с.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».

Князева Оксана Игоревна
Магистрант группы МУ-21, направление подготовки
«Педагогическое образование»
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: oxana.knyazeva@mail.ru

Организация практики студентов магистратуры в педагогическом университете

Аннотация: В статье рассматриваются виды практик студентов магистратуры в педагогическом университете, содержание заданий по видам профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники магистратуры.

Ключевые слова: магистратура, практика, педагогический университет, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные компетенции, виды профессиональной деятельности.

Knyazeva Oxana I.
Master of MU-21 group, the direction of
«Pedagogical Education»
The institute of pedagogy and children psychology

Organization of practice of master students in the pedagogical university

Abstract: The article dwells types of practice of master students in the pedagogical university, tasks maintenance for types of professional activity, which master graduates ready.

Key words: magistracy, practice, pedagogical university, federal state educational standard, professional competence, types of professional activity.

Современная система высшего профессионального образования в Российской Федерации соответствует болонской системе, которая выделяет три ступени высшего образования. В связи с этим в современном образовательном пространстве ведется подготовка студентов бакалавров, магистров и аспирантов, которые выступают основными субъектами высшего образования.

Среди перечисленных ступеней образования, наиболее интересной с нашей точки зрения, является содержание подготовки магистров, поскольку на данной ступени образования обучение индивидуализируется, возможности для професси-

онального роста существенно расширяются. Это связано с организацией образовательного процесса в магистратуре: непродолжительный срок обучения приводит к увеличению времени, отводимого на самостоятельную работу студентов, их самообразование. По мнению Н.В. Чекалевой: «Преобладание внеаудиторной работы над аудиторной создает условия для образовательного выбора и индивидуализации образовательного процесса» [5].

Уровень магистратуры характеризуется относительно небольшим сроком обучения 120 зачетных единиц (4320 акад.часов) из которых практически половина (1620-2052 акад.часов) выделено на практики [3]. Обращаясь к федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» следует отметить, что выпускник освоивший программу магистратуры должен быть готов выполнять следующие виды профессиональной деятельности: педагогическая, научно-исследовательская, проектная, управленческая, методическая, культурно-просветительская [3]. Исходя из объема образовательной программы, готовность выполнять вышеуказанные виды профессиональной деятельности целесообразно формировать в процессе прохождения практики. Так за время обучения в магистратуре обучающиеся проходят два вида практик: производственная, которая делится на педагогическую и преддипломную и научно-исследовательская работа. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. отмечено, что практика – «вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [4].

Научно-исследовательская практика продолжается на протяжении всех четырех семестров и является важнейшей частью научно-исследовательской работы магистрантов. По мнению Л.И. Назаровой и Я.С. Чистовой цель научно-исследовательской практики - «приобретение магистрантами навыков педагога исследователя, овладение современными методами работы с научной информацией, ее анализа, синтеза, обобщения, умением работы с научной литературой, способностями к нахождению и решению педагогических проблем с целью использования этих умений, навыков, способностей, качеств в профессиональной деятельности» [2]. Научно-исследовательская практика проводится на базе образовательных учреждений разного вида и типов, научно-исследовательских учреждений, которые могут рассматриваться как экспериментальные площадки для проведения исследований в области образования.

В ходе *производственной практики* создаются условия современной профессиональной деятельности, в которых студенты – практиканты применяют, закреп-

пляют и углубляют интегрированные теоретические психолого-педагогические и предметные знания и умения, полученные при изучении ряда дисциплин общенаучного и профессионального цикла. Производственная практика проводится на базе сторонних организаций, на основе договоров между университетом и соответствующей организацией, осуществляющей образовательную деятельность, а также во внутренних структурных единицах университета, кафедрах факультетов.

Традиционно содержание программ практики в магистратуре ориентировано в большей части на выполнение заданий связанных с магистерской диссертацией исследования, то есть формирует только те профессиональные компетенции, которые соответствуют научно-исследовательскому виду профессиональной деятельности. Поэтому другие виды деятельности оказываются не задействованы в практике. Мы разделяем точку зрения Э.М. Киселевой по мнению которой «магистр педагогического образования способен осуществлять не только научно-исследовательскую деятельность, но и вести преподавательскую, методическую и проектировочную работу, уметь диагностировать качество учебного процесса. Важное место в практике занимает подготовка магистров к культурно-просветительской работе. Практика направлена на развитие профессионально-значимых качеств личности магистранта, повышение мотивации к педагогической деятельности» [1].

Таким образом, результатом прохождения практики должны быть сформированные профессиональные компетенции, а именно способность и готовность магистранта выполнять профессиональные действия, соответствующие всем видам деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры.

Так, по нашему мнению, научно-исследовательская практика позволяет студентам магистратуры сформировать и закрепить на практике профессиональные компетенции в сфере научно-исследовательской деятельности; производственная (педагогическая) практика в сфере педагогической, проектной и культурно-просветительской деятельности; производственная (преддипломная) в сфере методической и управленческой деятельности.

В уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) в институте педагогики и психологии детства (ИПиПД) реализуется пять магистерских программ по направлению «Педагогическое образование». Нами разработан перечень заданий, соответствующий вышеуказанным видам профессиональной деятельности, которые магистрант выполняет на практике. Практика проводится в три этапа:

1. Подготовительный (включает инструктаж по технике безопасности) – собеседование с научным руководителем и утверждение плана работы;
2. Основной – выполнение заданий магистрантом;
3. Заключительный – анализ и оформление продуктов деятельности магистранта.

Перечень заданий прописывается в плане работы магистранта, результаты фиксируются в дневнике практики.

1. Научно-исследовательская деятельность:

- составить аннотированный каталог статей психолого-педагогической проблематики;
- провести литературный анализ проблемы;
- определить цели, задачи, базу, условия, гипотезу исследования;
- выбрать диагностический инструментарий в контексте проблематики;
- разработать критерии и показатели эффективности исследуемого процесса;
- провести констатирующий этап эксперимента, собрать эмпирический материал;
- спроектировать собственную программу формирующего этапа эксперимента с учетом полученных результатов (провести серию необходимых экспериментальных мероприятий);
- провести контрольный этап эксперимента;
- проанализировать полученные экспериментальные данные, написать их интерпретацию, подготовить выводы в контексте исследуемой проблемы;
- подготовить и опубликовать научные статьи по проблеме исследования (с выступлением на научно-практических мероприятиях);
- подготовить письменный отчет о проведенном исследовании с самооценкой.

2. Педагогическая деятельность:

- посетить не менее пяти занятий в образовательных организациях с обучающимися разных возрастных групп, проанализировать их (изучить цели, задачи, структуру, формы проведения занятий, особенности оформления планов занятий в каждой образовательной организации);
- составить рабочую программу, на период прохождения практики, занятий которые магистрант будет проводить (с указанием тем, литературы к ним, содержания вопросов, выносимых на обсуждение, задач, практических ситуаций и т.д.), материал оформить по требованиям, применяемым к оформлению и содержанию рабочей программы;
- самостоятельно провести не менее пяти занятий в соответствии с требованиями ФГОС;
- провести контрольно-измерительные мероприятия для диагностики уровня образованности обучающихся в соответствующей предметной области образования;
- проанализировать качество проведенных занятий.

3. Проектная деятельность:

- разработать контрольно-измерительные материалы для диагностики уровня образованности обучающихся в соответствующей образованию магистранта предметной области образования.

4. Методическая деятельность:

- в ходе совместной деятельности с методистом и методическим объединением образовательной организации определить круг проблемных вопросов (содержание учебных программ, формы, методы, средства обучения и т.д.);

- подготовить информацию о передовом отечественном и мировом опыте в сфере обозначенных вопросов (при консультации методиста образовательной организации);

- выступить на методическом объединении с подготовленной информацией;

- проанализировать проведенную работу.

5. Управленческая деятельность:

- организовать и провести региональное научно-практическое мероприятие в образовательной организации, в которой магистрант проходит практику (для обучающихся и/или педагогических работников)

6. Культурно-просветительская деятельность:

- разработать культурно-просветительскую программу по одному из видов творческой деятельности: научно-технической, эстетической, туристско-краеведческой, оздоровительно-спортивной, досуговой, сроком реализации две недели для обучающихся или педагогических работников – зависит от базы прохождения практики (совместно с педагогом организатором/ вожатым образовательной организации);

- реализовать культурно-просветительскую программу в период каникулярного отдыха;

- проанализировать проведенные мероприятия в рамках культурно-просветительской программы.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что практика является одним из важных элементов учебного процесса подготовки магистров. Так разрабатывая программу практики необходимо задействовать каждый вид профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник магистратуры для формирования навыка выполнения профессиональных действий.

Литература

1. Киселева Э. М. Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования // Молодой ученый. 2014. №1. С. 534-536.

2. Назарова Л.И., Чистова Я.С. Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций // Вестник. 2015. №4. С. 29-32.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего обра-

зования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [электронный ресурс]. Режим доступа: URL <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения 08.04.2016).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [электронный ресурс]. Режим доступа: URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.pdf (дата обращения 08.04.2016).

5. Чекалева Н.В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 11. С. 224-236.

Конюк Ольга Андреевна

Студент группы БО-32

Институт педагогики и психологии детства

e-mail: Olgakoniuk@mail.ru

Конюк Людмила Викторовна

Педагог дополнительного образования

МАУ ДДТ «Химмашевец»,

г. Екатеринбург

e-mail: LudmilaKoniuk@mail.ru

Тенденции развития современного социально-гуманитарного образования

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы модернизации социально-гуманитарного образования в новой социокультурной реальности. Обращается внимание на интегративный, междисциплинарный подход в социально-гуманитарном образовании.

Ключевые слова: гуманитарные науки, социально-гуманитарное образование, концепция гуманитарного образования, междисциплинарный подход, гуманистическая личность, общекультурные и профессиональные компетенции, качество подготовки специалиста.

Konyuk Olga A.

Student Group BO-32

Institute of pedagogy and psychology of childhood,

Konyuk Ludmila V.

Teacher of additional education

MAI PCC«Khimmashevets»,

Ekaterinburg

Tendencies of development of modern socio-humanitarian education

Abstract: The article dwells to the problems of modernization of socio-humanitarian education in a new social and cultural reality are discussed. Attention is drawn to the integrative, interdisciplinary approach in socio-humanitarian education.

Key words: humanities, socio-humanitarian education, the concept of humanitarian education, interdisciplinary approach, humanistic personality, common cultural and professional competences, the quality of specialist training.

Вопросы модернизации системы образования сегодня очень актуальны. Необходимость изменений становится очевидна, тогда как результаты проводимых реформ не всегда удовлетворительны.

Одной из причин этого является, на наш взгляд, невнимание к тем наукам, которые позволяют человеку приобрести целостный взгляд на мир, на законы природы, общества, человеческого бытия. Такими науками, по нашему мнению, являются гуманитарные науки. Одна из трактовок термина «гуманитарные науки» подразумевает «дисциплины, изучающие человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. В гуманитарных науках, если и важна точность, например описания исторического события, то ещё более важна, ясность понимания» [4]. Ещё одно определение, часто встречающееся в литературе, звучит так: «гуманитарная наука – это человеческая деятельность по отражению (познанию), упорядочению получаемых знаний (информации), построению моделей (теории, опережающего отражения мира), преобразованию мира на их основании в области разумной индивидуальной и коллективной человеческой деятельности» [17].

Современный этап в развитии цивилизованного общества характеризуется повышением статуса гуманитарных наук. Отчасти это связано с тем, что развитие общества по технократическому пути практически исчерпало свой потенциал. Актуализация гуманитарного знания в свою очередь ведет к повышению роли гуманитарного образования, увеличению потребности в эрудированных специалистах, компетентных в социальной и гуманитарной сферах. Более того, возникает необходимость в повышении уровня гуманитарной культуры у специалистов разного профиля. Так, известный ученый и публицист, автор фундаментальных трудов, посвящённых истории русской литературы и русской культуры – академик Дмитрий Сергеевич Лихачёв отмечал огромную роль гуманитарных наук в формировании разносторонне развитой личности. Литература «...служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрым» [9].

Дословный перевод с английского гласит, что «humanities» (от *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – это «гуманитарные дисциплины» [12], что подчёркивает необходимость изучения обществом данных наук. На значимость гуманитарных наук для современного российского общества указывает и внимание к ним со стороны государства и государственных деятелей. В частности президент Рос-

сийской Федерации В.В. Путин отметил, что «социальные и гуманитарные науки должны быть в России востребованы и приоритетны, ведь в их основе развитие творческих навыков, формирование нравственных идеалов, серьезное побуждение к работе души и совести. Пренебрежение их глубоким изучением недопустимо для разумного человека».

Об актуальности гуманитарного знания говорит и огромное количество исследований по данной теме, появившихся в последнее время. Так, А.В. Хорошенкова подчеркивает, что сегодня «все большую актуальность приобретает ценность человеческого бытия в его гармонии с окружающим миром. Это обуславливает повышенное внимание к смыслу происходящего и творимого человеком, к социально-гуманитарному знанию и формирующему человека социально-гуманитарному образованию. Основные тенденции развития социально-гуманитарных наук порождают поликонцептуальность, альтернативность, методологический плюрализм, интегративный подход, неоднозначность постановки задач и творческое, нестандартное их решение и требуют адекватной системы образования» [17].

В.И. Слободчиков указывает, что современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний, формирования у них современных компетенций, развития совершенных познавательных способностей. И перед «образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений» [13]. В связи с этим, по мнению исследователя, необходимо переосмыслить само понятие «образование». Оно должно рассматриваться в широком, философском смысле, как «особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке». Иначе говоря, образование должно стать неотъемлемой частью жизни человека, средством его успешной позитивной социализации в течение всей жизни. Под социализацией, на наш взгляд, следует понимать не только усвоение индивидом определенного социального опыта (знаний, норм, ценностей и т. п.), но и его способность на основе данного опыта позитивно самореализоваться [2].

При этом речь идет о необходимости гуманитаризации образования. Дело в том, что технологизация образовательного процесса привела, с одной стороны к расширению деятельностных умений учащихся, с другой – к сужению общего кругозора, что проявляется на всех уровнях образования. Но исследователи убеждены, что для по-настоящему полноценного воспроизводства в новых поколениях национальных культурных ценностей и важнейших характеристик менталитета необходима ассимиляция молодежью обширного круга знаний по истории и культуре своего народа, т. е. гуманитарных знаний [11].

Таким образом, возникает противоречие, с одной стороны, гуманитарное знание признается значимым, актуальным для современного образования, а с другой, в связи с установлением в предыдущий период господства прагматического подхода, на практике гуманитарные знания признаются второстепенными по отношению к техническим.

Гуманитаризация современного российского является неперенным условием всестороннего развития личности, успешного вхождения ее в социокультурную среду. По словам И.А. Колесниковой, человеку с гуманитарным образованием «гораздо легче без особых психических деформаций адекватно воспринять и интерпретировать принципиально новые формы описания мира, поскольку его сознание уже подготовлено к встрече с иными, альтернативными способами описания реальности». Поэтому образование в современном обществе должно стать «своеобразным посредником между достижениями культуры прошлого, настоящего и будущего, примиряя их на уровне рефлексивного отношения к возможности продуктивного диалога времен» [7].

Об этом свидетельствуют также нормативные документы, регулирующие деятельность отечественной системы образования. Так, в законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве основополагающих принципов российского образования названы «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [5].

Федеральный государственный стандарт основного общего образования ориентирован на становление следующих личностных характеристик выпускника:

- любовь к своему краю и Отечеству, знание русского и родного языка, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций;
- осознание и принятие ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;
- активное и заинтересованное познание мира, осознание ценности труда, науки и творчества;
- социальная активность, уважение закона и правопорядка, осознание своих обязанностей перед семьей, обществом, Отечеством;
- уважение других людей, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов... [16].

Исходя из вышесказанного образовательный процесс должен стать своеобразным актом творчества личности как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Плюрализм, альтернативность, креативность и диалогичность должны стать важ-

нейшими характеристиками современной модели развития образования. В свою очередь реформирование образования должно базироваться на гуманистической парадигме общественного развития, когда в центре внимания находится человек, его развитие, ценности и смысл его жизни. Смыслом, целью и основным содержанием образовательной деятельности должно стать создание человека, которому важно не только уметь усваивать знания и опыт предыдущих поколений, но и научиться самообразованию, готовности к самореализации и творчеству, к самопознанию как средству гуманитаризации [17].

Реализации названного смысла, цели, содержания, на наш взгляд, может служить интегративный подход. По мнению М.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой, на современном этапе развития образования «интеграция служит средством развития педагогической теории и совершенствования образовательной практики». Интеграция представляет собой процесс и результат становления единого целого. При этом исходным и конечным пунктом педагогической интеграции является человек» [1].

Интегративный подход в образовании позволит представить человека во всех его многосторонних бытийных формах и исследовательских областях, а, следовательно, будет способствовать воспитанию всестороннеразвитой личности. В соответствии с ним учащиеся должны приобрести в процессе обучения целостное видение мира и выйти на позицию не стороннего наблюдателя, а заинтересованной личности, сознающей себя частью окружающего мира [6].

Повышение статуса гуманитарных наук в образовании студентов мы связываем с ростом личной заинтересованности учащихся. Для этого необходимо строить учебный процесс по этим предметам на основе дискуссий, просмотров современных фильмов, чтения литературных произведений, причём не только классических, но и современных. Человек не может жить и полноценно развиваться без глубинного самопознания, а помочь ему в этом могут гуманитарные науки.

Ценность гуманитарных наук, как для развития личности, так и для развития общества уже давно доказана учёными, педагогами, психологами, политиками. Саморазвиваясь, каждый человек вносит личный вклад в формирование современного, развитого общества. Сегодня, как никогда, актуально звучат слова В.А. Сухомлинского: «У каждого ребенка мысль развивается своеобразными путями, каждый умен и талантлив по-своему. Нет ни одного ребенка неспособного, бездарного. Важно, чтобы этот ум, эта талантливость стали основой успеха в учении, чтобы ни один ученик не учился ниже своих возможностей»¹.

1 Цит. по Кохановский В. П. Философия науки: учеб. пособ. / В.П. Кохановский, В.И. Пожиленский, Е. А. Сергодеева. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-н-Д: Изд. Центр «МарТ», 2005. 496 с.

Литература

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы : научно-практический аспект : монография. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. 254 с.
2. Дорохова Т.С. К вопросу о социальной ментальности социальных педагогов в школе // Современные научные исследования. Вып. 2. Концепт. 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/55191.htm>.
3. Игнатов С.Б. Отбор и структурирование содержания интегрированных учебных курсов экокультурной направленности // Педагогика. 2011. № 3. С. 167-170.
4. История и философия науки: История культурологии / под ред. А.П. Огурцов М.: Гардарики, 2006. 383 с.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakonobrazovanii.ru/glava-1/statya-3>.
6. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 68 с.
7. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально-гуманитарное знание. 2001. №3. С.33-46.
8. Кохановский В. П. Философия науки: учеб. пособ. / В.П. Кохановский, В.И. Пожиленский, Е. А. Сергодеева. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-н-Д: Изд. Центр «МарТ», 2005. 496 с.
9. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1999 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://grani.agnia-age.net/edu/likhachev8.htm>.
10. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарное знание. 2001. №3. С. 22.
11. Наумов И.В. Ментальные характеристики российского образования: социально-философский анализ: дис. ... канд. философ.наук. Новочеркасск, 2009. 155 с.
12. Сайт Оксфордского английского словаря [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oed.com/>
13. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
14. Степанчук О. А. Гуманитарная сущность современного образования // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 21-23.
15. Сулакшин С.С. Гуманитарные науки как фабрики мысли. Российская диагностика // Гуманитарная наука и высшие ценности российского государства:

Материалы науч. семинара. Вып. № 2. М., Научный эксперт, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/print:page,1,938ss_sulakshin_gumanitarnye_nauki_kak_fabriki_mysli_rossijskaja_diaagnostika.html.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.

17. Хорошенкова А.В. Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/horoshenkova-av/problemy-i-tendencii-razvitiya-sovremennogo-socialno-gumanitarnogo-obrazovaniya>.

Лаврова Ксения Андреевна
Магистрант группы МП-21Z
Институт социального образования
e-mail: ksenija-lavrova@rambler.ru

**Компетентностный подход
как основа внедрения инноваций
в систему профессиональной подготовки педагогов**

Аннотация. Не смотря на наличие огромного числа практических и теоретических материалов по компетентностному подходу, в современном отечественном образовании его воспринимают как инновационный. Внедрение инноваций касается необходимости формирования и развития в частности профессиональной компетентности педагогов, соответствующей требованиям времени и новым нормативным документам. В связи с этим в данной статье автор описывает хронологию развития и основные компетентностные характеристики педагогов в контексте внедрения инноваций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, инновация, образование, профессиональная компетентность, компетентность преподавателя, самообразование преподавателя.

Lavrova Kseniya A.
Graduate student MP-21Z
Institute of Social Education

**Competence approach
as the basis of innovation
in the system of vocational teachers training**

Abstract: Despite the presence of a large number of practical and theoretical materials about the competence-based approach, in the modern domestic education it is perceived as an innovative. Implementation of innovation relates to the necessity of formation and development particularly the professional competence of teachers, corresponding the time and new regulations requirements. Due to this in the article the author describes the history and development of the basic characteristics of the competency of teachers in the context of innovation.

Key words: competence approach, competence, competence, innovation, education, professional competence, competence, teacher, teacher self-education.

О компетентностном подходе заговорили в середине XX века, когда в 1959 году вышла в свет книга Р.Уайт «Пересмотр понятия мотивации: компетенция компетентности». Автор использовал этот термин для описания особенностей, связанных с превосходным выполнением работы и высокой мотивацией отдельных лиц. Оказалось, что успешные и эффективные исполнители отличаются от менее успешных помимо знаний – эффективной саморегуляцией, самосознанием и развитыми социальными навыками [13]. Активное использование указанных понятий в различных областях знания, в том числе и в педагогике, подтвердило перспективность и востребованность компетентностного подхода.

Компетентностный подход – это сложная и противоречивая тема, которая на сегодняшний день остается недостаточно исследованной, несмотря на увеличивающийся поток публикаций соответствующей проблематики.

В своей работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» И.А. Зимняя выделила три этапа становления компетентностного подхода [5]:

- I этап (1960-1970 годы) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция и компетентность;

- II этап (1970-1990 годы) характеризуется использованием категории компетенция и компетентность в теории и практике обучения языку, профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это же время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции и компетентности»;

- III этап (с 1990 года) характеризуется исследованиями компетенций и компетентности как научных категорий применительно к образованию.

Из приведенной периодизации видно, что активизация исследований по проблемам компетентностного подхода в отечественной педагогической науке приходится на 90-е гг. XX века. В исследование понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании большой вклад внесли такие исследователи, как В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторской и др. [4].

Анализ отечественных разработок в области теории профессионального образования рубежа 1980-90-х гг. позволяет выделить наметившиеся в тот период три направления реализации компетентностного подхода в плане определения сущности и роли профессиональной компетентности.

Первое направление – технологическое, формирование профессиональной компетентности специалиста – рассматривалось, прежде всего, как формирование его профессиональных знаний, умений и навыков, а также функциональных ком-

петенций, соответствующих профилю профессии и входящих в структуру технологической компетентности.

Второе направление – личностное, согласно которому на первый план выдвигается общеобразовательная, и, в первую очередь, гуманитарная подготовка будущего специалиста средней квалификации, а также его ключевые компетенции, такие как, самообразовательная, информационная, коммуникативная. Этот подход выражает противоположную крайность, поскольку в данном случае теряется сама суть профессиональной подготовки, и среднее профессиональное образование становится особым профилем общего образования.

Наиболее перспективным оказалось третье, комплексное направление, которое сочетает в себе два предыдущих; согласно ему, подготовка профессионально компетентного специалиста есть формирование целостной личности со всеми её компетентностями: специально-профессиональной, технологической, актуальной, социальной, гражданской. Следовательно, ориентация образовательного процесса в профессиональном учебном заведении должна быть нацелена на формирование и развитие всего набора универсальных и специальных компетенций, входящих в структуру названных выше компетентностей.

Существенным прорывом в исследовании компетентностного подхода стало состоявшееся в 1990-е гг. признание отечественной педагогикой идеи ключевых компетенций – наиболее универсальных, необходимых человеку, как в профессиональной, так и в непрофессиональной сфере (готовность к решению проблем, к конструктивной коммуникации, к сотрудничеству с себе подобными и т.д.). Это поставило вопрос о формировании принципиально новых образовательных результатов в системе, как общего, так и профессионального образования.

В то же время до 2000 г. исследования в области формирования компетентности и компетенций, осуществлявшиеся в России, практически не выходили за рамки «внутрипедагогических», связанных с попытками разобраться с идеальной сущностью феноменов «компетенция» и «компетентность» и сопутствующими терминологическими дискуссиями.

Продолжительной оказалась дискуссия о возможности словоупотребления в русском языке терминов «компетентность» и «компетенция». Исключением в этом ряду теоретических поисков стал международный практико-ориентированный проект ДЕЛФИ, реализованный в пяти регионах России в 1996-2000 гг. в рамках Программы сотрудничества ЕС и Россия. Этот проект предполагал введение в практику российского начального и среднего профессионального образования вышеуказанного «западного» контекста разработки компетентностного подхода, связанного с установлением тесного социального партнерства между учреждениями профессионального образования и работодателями.

Начиная с 2000 г., активизируются международные интеграционные процессы в сфере реализации компетентностного образования в ряде стран Европы, в том числе и в России. От отдельных исследовательских проектов эта интеграция развивается в сторону принятия общих целей и средств их реализации, что отражается в соответствующих документах. Так, в большинстве стран Европейского Союза модульное обучение, основанное на компетенциях, является в настоящее время основной и средством реформирования систем профессионального образования и предпосылкой интеграционных процессов.

Начиная с 2000 г., компетентностный подход провозглашается в стратегических документах РФ в области образования как одно из наиболее значимых концептуальных оснований обновления содержания общего и профессионального образования. При этом отмечается, что основной целью реализации компетентностного подхода является обеспечение эффективности и качества образования.

О.Е. Лебедев определяет компетентностный подход в образовании как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов». Ведущая идея компетентностного подхода – интерпретация содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [8]. В качестве основных принципов компетентностного подхода автор называет следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии способности учеников самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических, профессиональных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у учеников опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных, профессиональных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [8].

Определяя основные понятия компетентностного подхода, мы придерживаемся позиции, согласно которой под компетентностью можно понимать интегральное качество личности, характеризующее готовность человека к эффективной реализации той или иной социальной роли (профессионала, члена общества, гражданина и т.д.). Компетенция – это результат образования, выражающийся в готовности человека к решению определённых задач профессиональной и непрофессиональной дея-

тельности на основе использования им внутренних и внешних ресурсов [6, с.16-17].

Профессиональная компетентность понимается как интегративный критерий качества профессиональной подготовки и как свойство личности, для которой характерны:

- высокое качество выполнения трудовых функций,
- культура труда и межличностных коммуникаций,
- умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы,
- владение многоплановыми аспектами деятельности,
- готовность к предприимчивости и принятию управленческих решений,
- готовность к адаптации в новых условиях деятельности, в том числе к изменениям инновационного характера.

Следует отметить, что, не смотря на множество исследований в области компетентностного подхода, (о чем подробно было сказано выше), в российской системе образования компетентностный подход воспринимается как инновационный, базирующийся на фундаментальной, традиционной составляющей. При этом фундаментальной составляющей является традиционная триада «знания, умения, навыки», которая на протяжении более двух столетий, лежала в основе отечественной системы образования.

Определение понятий «инновация», «нововведение», «инновационная деятельность» дается в работах: С.В. Лазарева, А.Н. Леонтьева, И.П. Подласого и др. [11, 7, 9], посвященных внедрению в практику достижений современной педагогической науки, описаны пути освоения инноваций учителем.

Хотя данное понятие «инновация» (лат. in –в, novus – новый) появилось еще в XIII веке, оно буквально обозначало «придумывание чего-нибудь нового, опережающего свое время». В науке рассматриваемое понятие прочно закрепилось в XIX веке, в значении «введение элементов одной культуры в другую». В XX веке понятие «инновация» проникло в экономическую науку и стало особенно популярным после «великой депрессии» 30-х годов среди американских менеджеров. Изначально инновации противопоставлялись традиционным формам мышления, восприятия и поведения.

Под инновацией в педагогике понимался любой новый способ деятельности, новая педагогическая идея или технология, вводимая в педагогическую практику традиционного образования при положительном результате. Инновации в системе образования как в зеркале отражают метаморфозы социума. Они, в конечном счете, призваны совершенствовать педагогическую деятельность и направить ее на творческое осмысление педагогом своей профессиональной миссии в современном обществе, развить инновационную деятельность педагога по освоению новых педагогических технологий, внедрению их в педагогическую практику. Подтверж-

дая эту идею, И.П. Подласый отмечает, что понятие «инновация» характеризует не только сам процесс формирования нововведений, но и включает в свое содержание «идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы» [11, с.403].

Термин «инновационная деятельность» обозначает процесс, осуществляемый в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Этот термин используется в федеральном законе об образовании в Российской Федерации. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование как научно-педагогического и учебно-методического, так и организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [1].

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян, понимали под «инновационной деятельностью» целенаправленное введение новшеств в педагогическую практику в целях повышения качества образования [7]. Субъектом инновационной деятельности они называют группу педагогов, внедряющих новшества. Содержанием инновационной деятельности становится изменение самой педагогической системы, испытывающей внедрение нововведений.

А.Н. Леонтьев, рассуждая об инновационной деятельности, отмечает, что она «...предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность» [9]. Таким образом, автор указывает на коллективный субъект деятельности и обращает внимание на значимость компетентности работника и его готовности к инновационным изменениям.

Исследователи отмечают, что в современных условиях для всех направлений развития постиндустриального общества необходимы инновационные процессы. Выделяют две модели инновационного развития [10, с. 126]:

- европейско-американскую, которая состоит из законченного цикла, в основе которого фундаментальные исследования («от фундаментальной идеи через прикладные исследования и разработки до получения готового изделия»);
- японскую, основанную на внешних заимствованиях научно-технической информации (патентов и лицензий) без развитой системы фундаментальных исследований.

Российской системе образования подходит европейско-американская модель инновационной системы, так как она позволяет сохранить все лучшее, чего достигла советская и российская системы образования и, внедряя новые методы и технологии, создать современную инновационную образовательную систему. При

этом следует учитывать, что копирование иностранных технологий без учета своих достижений и особенностей российского менталитета в такой сложной системе, как образование может привести к нежелательным системным последствиям, как это неоднократно происходило во время модернизаций отечественного образования [3].

Рассмотрим условия, необходимые для внедрения инноваций в систему на примере высшего профессионального образования. Для решения проблем, возникших в системе отечественного профессионального образования, необходимо создать такие условия для внедрения компетентностного подхода, при которых будет возможно оптимальное сочетание фундаментального образования, основанного на традиционной триаде «знания, умения, навыки» с обучением, ориентированным на результат. При этом для каждого уровня образования необходимо индивидуальное соотношение фундаментальности и ориентации на потребности рынка труда.

Также, одним из важных условий внедрения компетентностного подхода в систему профессиональной подготовки можно считать определение зоны ответственности для всех участников данной системы взаимоотношений, таких, как образовательные учреждения, рынок труда и профессиональные сообщества, так как положительные моменты, которые получит каждый участник, и в первую очередь – выпускник (будущий педагог), очевидны. В частности их можно проследить в таблице 1.

Таблица 1

Выпускник	Профессиональное сообщество	Образовательное учреждение	Рынок труда
<p>Воплотить в жизнь принцип: «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь»;</p> <p>Определить направление развития своей квалификации, оценив достигнутый уровень;</p> <p>Обозначить цель для дальнейшего развития;</p> <p>Планировать дальнейшее обучение</p>	<p>Построить корпоративную систему управления квалификацией в компании на основе профессиональных стандартов, отраслевых рамок квалификаций, моделей компетенций, методик и инструкций для оценки компетенций</p>	<p>Адекватно оценивать результаты обучения, разрабатывать образовательные программы и модули обучения для получения обозначенных результатов</p>	<p>Осуществлять независимую оценку квалификации и уровня владения компетенциями для рентабельного и эффективного подбора кадров</p>

Таким образом, компетентностный подход позволит разумно распорядиться наследием системы российского профессионального образования и эффективно внедрить современные достижения инновационных технологий.

В настоящее время внедрение компетентностного подхода в систему российского профессионального образования означает смену образовательной парадигмы, а значит, сущностных изменений всех звеньев педагогической системы.

Ключевой единицей качества образования является, прежде всего, профессиональная компетентность носителя знаний (преподавателя), который передает знания с помощью различных методик обучающимся в процессе реализации всех ступеней образования. В свою очередь, под профессиональной компетентностью педагога можно понимать способность педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности. Она выражается в компетентностном подходе в области развития творческих способностей обучающихся, формировании общечеловеческих ценностей. Для этого сам педагог должен обладать, развивать и уметь использовать свой творческий потенциал, быть для образования творчески мыслящим специалистом, быть готовым к инновационной деятельности.

Педагог должен быть готов к выполнению следующих видов деятельности: познавательной, коммуникативной, управленческой, ценностно-смысловой, гражданско-общественной, информационной, научно-исследовательской, здоровье-сберегающей и культурно-досуговой [12]. Следовательно, можно выделить ряд ключевых компетентностей педагога.

– *Познавательная* (владение культурой мышления, способность к анализу, восприятию информации, постановке цели, выбору путей ее достижения; способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы). Важнейшее качество компетентного преподавателя – это высокий профессиональный уровень преподавателя. Важнейшим критерием для оценки квалификации преподавателей является их умение сочетать в методике преподавания теоретические знания и практические навыки. Высококвалифицированные, компетентные преподаватели не просто читают лекции: они вовлекают студентов в совместную работу над материалом, прививая им привычку к самостоятельности, умению размышлять, анализировать и делать выводы.

Творчество преподавателя – это высокая ступень его профессиональной деятельности, направленной на поиск более совершенных методов, приемов и средств учебно-образовательного процесса. Но создание нового всегда связано с успешным усвоением уже существующей базы знаний. Профессиональные знания включают в себя знания, усвоенные на уровне их применения в реальном учебно-воспитательном процессе. Такая система общепедагогических знаний характери-

зует компетентность специалиста в данной области и помогает осуществлять научный подход к решению профессиональной задачи.

Творчески работающий преподаватель анализирует наблюдаемые им факты и явления реального учебного процесса на основе теоретических знаний, развивает в себе научное предвидение результатов действий. И как следствие – успешно совершенствует пути и способы достижения педагогической цели. Инновационная деятельность педагога не возможна без повышения его научно-методического мировоззрения, непрерывного развития творческого потенциала, а также обмена и распространения опыта.

– *Коммуникативная* (способность логически верно выстраивать устную и письменную речь; использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики). Современный преподаватель должен уметь работать с группой учеников, доходчиво передавать им в различных формах необходимую информацию; также преподаватель должен перебороть в себе возможный страх перед группой, стеснение, выработать тактику «публичного выступления»;

– *Управленческая* (готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности). Компетентный преподаватель должен обладать организационными качествами, к которым можно отнести активность, пунктуальность, трудолюбие, коммуникабельность, исполнительность;

– *Компетентность в ценностно-смысловой ориентации* (способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества). Данная компетентность выражается в корректности педагога, тактичности, высокой нравственности, доброжелательности, что создает особый микроклимат в группе, обстановку доверия и уверенности обучающихся в собственных силах и достижимости поставленных целей.

Объективное, справедливое отношение преподавателя к учащимся формирует, воспитывает у них чувство собственного достоинства, что способствует развитию их творческой самостоятельности, созидательной устремленности. Угнетение чувства собственного достоинства учеников, напротив, ведет к бесхарактерности, бездумной уступчивости и покорности.

Компетентный преподаватель должен не допускать девальвации ценностей, связанных со снижением доверия к старшему поколению, ориентацией сугубо на интеллектуальные и материальные ценности – без должной заботы о ценностях духовных, усиление процесса индивидуализации, отчуждения, безразличия к окружающим.

– *Компетентность в гражданско-общественной деятельности* (готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества).

Важна и профессиональная нравственность. Профессия педагога издавна выделялась особым нравственным статусом. Это не только личная ответственность за выполнение педагогического долга, но и правдивость, обязательность, верность данному слову, порядочность, уважительное отношение коллег-преподавателей друг к другу, чувство товарищества и нетерпимость к аморальным поступкам. Основными профессионально-нравственными качествами являются честность, порядочность, бескорыстие. А к главным ценностям профессиональной деятельности относятся гуманизм, ответственность, патриотизм и альтруизм. Данные качества должны являться примером для подражания учащихся.

– *Креативная компетентность и компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности* [2]. Высококвалифицированные преподаватели обладают компетентностью в области развития творческих способностей учащихся, формирования общечеловеческих ценностей, что позволяет обеспечить взаимодействие знаний из разных предметных областей, создать целостный аспект знаний и фундаментальных понятий, составляющих основу культуры обучаемых, воспитания потребности в здоровом образе жизни, способности к саморазвитию самого преподавателя.

Самообразование преподавателя – повышение профессионального мастерства преподавателя. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, колледже, вузе. Он становится непрерывным. Понятие непрерывности образования означает, что преподаватель учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем, не только в образовательных учреждениях, а большей частью занимается самообразованием. Самообразование – получение знаний самостоятельно, без контакта с педагогами. Обучающийся преподаватель сам берет на себя всю ответственность за собственное обучение, включая: установление целей обучения; определение содержания обучения; разработку и планирование собственной программы обучения; самомотивацию и рефлекссию; организацию и управление собственной деятельностью; оценивание результатов собственной деятельности и самооценивание; оценивание качества избранного способа обучения. Таким образом, самообразование является одним из необходимых условий инновационной деятельности педагога.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- в качестве основы для внедрения инноваций в систему профессионально подготовки педагогов можно рассматривать компетентностный подход;

- для профессиональной подготовки педагогических кадров необходимо четкое определение понятий «компетенция» и «компетентность»;

- профессиональная компетентность понимается как интегративный критерий качества профессиональной подготовки педагогов, одним из показателей которой является готовность к инновациям.

Хотелось бы отметить, что данная статья не претендует на исчерпывающее исследование обозначенных проблем.

Литература

1. Богданова М. В. Инновационный подход в обучении информатике как основа формирования профессиональной информационно-технологической компетентности специалиста / М. В. Богданова, М. С. Евдакимов, А. С. Юрченко // Молодой ученый. 2014. №7. С. 30-32.

2. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной самореализации социальных педагогов // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С.120-123.

3. Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования // Проблемы современного образования. 2014. №5. С.5-12.

4. Дорохова Т.С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С. 300-305.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллект. монография / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Родионовой. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена. 2004. 392 с.

7. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. 2003. №3. С.17-25.

8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С.3-12.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.

10.Плаксий С.И. Качество высшего образования. М.: Национальный институт бизнеса, 2003. 654 с.

11.Подласый И.П. Педагогика: в 3 кн. М.: Гуманитар. издател. центр ВЛАДОС, 2007. Кн.1.: Общие основы. 527 с.

12.Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. №1. С. 72-77.

13. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. №66. P. 297-333.

Лебедева Юлия Анатольевна
Магистрант группы МП-21Z
Институт социального образования
e-mail: profpedins@mail.ru

Системно-деятельностный подход во взаимодействии куратора и академической группы

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению системно-деятельностного подхода во взаимодействии куратора с академической группой. Это взаимодействие создает предпосылки успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, в результате чего происходит не только приобретение знаний, умений, но также развитие личности будущего специалиста. В статье рассматривается значение куратора, содержание его деятельности. Главная роль уделяется системно-деятельностному подходу и взаимодействию субъектов образования через кураторскую деятельность.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, взаимодействие, куратор, академическая группа, студенческое самоуправление, функции куратора.

Lebedeva Yuliya A.
Graduate student MP-21Z
Institute of Social Education

System-activity approach in interaction of curator and academic group

Annotation: This article is devoted to consideration of System-activity approach in interaction of curator and academic group. This interaction creates background for successful professional activity of the future specialists which leads not only to acquiring of knowledge and skills, but also develops personality of future specialist. In the article curator's value and his activity's content are being considered. The main role is paid to systemically Activity approach and interaction of the subjects of education through curator's activity.

Key words: system-activity approach, interaction, curator, academic group, student's self-management, curator's functions.

Необходимость организации взаимодействия педагогов и учащихся обосновывали многие педагоги, начиная с древности и до наших дней. В частности на взаимодей-

ствие педагога и воспитанников как на важнейшее условие успешности учебно-воспитательного процесса обращали внимание величайшие педагоги древности: Конфуций, Аристотель, Квинтилиан, теоретики педагогики нового времени Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, классики отечественной педагогики П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др. [1]. Для этого необходим универсальный способ организации обучения и воспитания, в процессе которого обеспечивается всесторонний учет возможностей обучающихся, создаются условия для развития их индивидуальных способностей. Такой способ был определен – это системно-деятельностный подход в обучении. Системно-деятельностный подход был положен разработчиками в основу образовательных стандартов общего образования второго поколения. В предложенной ими трактовке этот подход «постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [2].

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую путем последовательных преобразований. Таким образом, «личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной» [3]. Данный подход основывается на теоретических положениях различных отечественных и зарубежных авторов, в том числе на концепции Асмолова А.Г.

А.Г. Асмолов по этому поводу писал: «... процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «системно-деятельностный подход в образовании!» в понимании Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина» [4]. Главный результат такого обучения – готовность ребенка к продуктивной деятельности в социально-значимых ситуациях.

К числу достоинств указанного подхода следует отнести: стимулирование проявления инициативы и самостоятельности учащихся, формирование положительной «Я – концепции» личности учеников, возможность выбора сферы деятельности и общения, использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, раскрытие субъектного опыта обучающихся, рост творческого компонента в деятельности учителя.

Рассматривая сущность системно-деятельностного подхода, Т.И. Фисенко подчеркивает его основную идею, состоящую в том, что новые знания не даются в го-

товом виде: обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при изучении с ребятами нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях [5].

Основной задачей педагога при таком подходе является организация учебно-воспитательной деятельности таким образом, чтобы у обучающихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала и способности к этому с целью овладения новыми знаниями и умениями, формирования новых личностных качеств в результате собственного поиска. Соответственно, ключевым технологическим элементом системно-деятельностного подхода выступает ситуация актуального активизирующего затруднения, целью которой является личный образовательный и воспитательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности обучающихся: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемах, моделях, опытах, текстах, проектах и пр.).

При традиционном образовании важнейшим фактором является структура оформленных текстов и методы преподавания. При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации, а преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

Исходя из этого, функция педагога заключается не в обучении как таковом, а в сопровождении учебно-воспитательного процесса:

- подготовке дидактического материала для работы;
- организации различных форм сотрудничества с обучающимися;
- активном участии в обсуждении результатов их деятельности через наводящие вопросы;
- создании условий для самоконтроля и самооценки.

При этом результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает обучающегося к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне, уровне конструктивного взаимодействия с педагогом.

Следует отметить, что любое взаимодействие по своей природе системно. Обычно под системой понимают определённый порядок множества элементов находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определённую целостность. Т. е. взаимодействие является одной из базовых характеристик системы.

Понятие «взаимодействие» в самом общем значении отражает универсальную, общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека характерно стремление к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. С этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, воспитанию, собственному развитию.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен, отражающий процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими.

А.Н. Леонтьев, рассматривая в диалектическом плане категорию взаимодействия, подчеркивает его специфику в мире живой материи. «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел» [3]. Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. В контексте изучения социализации личности, взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Один из психологических законов подчеркивает связь развития личности и деятельности. В условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи, активность проявляется на всех уровнях его организации. Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации человека. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

В данной статье акцент делается на взаимодействие педагога-куратора и обучающихся в среднем профессиональном образовании.

Важнейшая роль в личностном и профессиональном развитии студентов среднего профессионального образования принадлежит куратору, который взаимодействует с группой. Академическая группа – это минимальная административно-учебная единица для коллективной формы обучения.

Остановимся подробнее на том, кто такой куратор. Куратор (от лат. *curator* – попечитель) – лицо, которому поручено наблюдение. общепринято мнение, что

куратор необходим только на первых курсах учреждений среднего профессионального образования для помощи в адаптации первокурсников к обучению. Однако в связи с необходимостью организации воспитательной работы со студентами повышается роль куратора, и расширяется круг его задач.

Относительно круга задач, которые определяют себе сами кураторы, можно выделить несколько их типов:

1. «Куратор-информатор» предполагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам (о расписании, о медосмотре, о каких-либо мероприятиях и т.д.). Он не считает нужным вникать в жизнь группы, считая студентов взрослыми и самостоятельными.

2. «Куратор-организатор» считает необходимым организовать жизнь группы с помощью каких-либо внеучебных мероприятий (вечера, походы в театр и т.д.). В свои обязанности он также включает участие в выборах старосты, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.

3. «Куратор-психотерапевт» очень близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать их откровения, побуждает к ним, старается помочь советом. Очень много личного времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает слишком близкие контакты и рискует эмоциональным истощением, т.к. круглые сутки вынужден решать студенческие проблемы.

4. «Куратор-родитель» берет на себя родительскую роль в отношении студентов. Он излишне их контролирует, нередко лишает инициативы. Берет на себя ответственность решать семейные и личные проблемы студентов, но не с точки зрения психологической поддержки, а как контролирующий родитель, требующий полного подчинения его решениям. Чаще всего это люди старшей возрастной категории и в своих отношениях со студентами они ссылаются на свой жизненный опыт.

5. «Куратор-приятель» интересуется тем, чем живет студенческая группа, старается принимать участие во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, он пользуется уважением, но ему нередко не хватает необходимой дистанции для того, чтобы в определенных случаях предъявить студентам те или иные требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты, выполняющие эту роль.

6. «Куратор-беззаботный студент» не считает необходимым выполнять какие-либо обязанности, он нечетко представляет круг своих задач. Он только формально считается куратором, нередко не представляя себе студенческую группу, и чем она живет.

7. «Куратор-администратор» своей основной задачей видит информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студен-

там требования деканата. Выполняет в основном контролирующую функцию, в отличие от куратора-родителя, выполняет ее формально, без личной заинтересованности и включенности в интересы студенческой группы.

8. «Куратор-соратник» грамотно организывает взаимодействие со студентами в рамках системно-деятельностного подхода.

Рассмотрим подробнее содержание деятельности куратора.

Деятельность куратора как вид человеческой деятельности обладает следующими характеристиками: целенаправленностью, мотивированностью, продуктивностью. Основной ее характеристикой является продуктивность. При этом от уровня продуктивности зависит результат работы куратора, в том числе по организации взаимодействия со студентами.

1-й уровень – непродуктивный. Куратор предлагает студентам самим обращаться по интересующим их вопросам к педагогам или администрации, сам не проявляя инициативы и заинтересованности.

2-й уровень – малопродуктивный. Куратор готов помочь обратившимся студентам, готов проявлять инициативу, но ему не всегда хватает знаний для психологического анализа ситуации и понимания потребностей студентов, для разрешения острых вопросов и конфликтов. Иногда он в силу интуиции действует успешно и сообразно ситуации.

3-й уровень – среднепродуктивный. Куратор владеет некоторыми способами организации и бессистемными знаниями о психофизиологических особенностях возраста студентов и их потребностях и способах обучения, воспитания и разрешения конфликтных ситуаций. Но он не стремится пополнять свои знания в этой области.

4-й уровень – продуктивный. Куратор обладает необходимыми знаниями, применяет их и стремится пополнять, понимая их значимость.

5-й уровень – высокопродуктивный. Куратор рассматривает сложные ситуации как задачу для развития студентов и саморазвития. Он не только постоянно пополняет свои знания и умения с целью их применения, но и творчески подходит к сложившимся ситуациям, нередко сам организует развивающие ситуации для студентов [6].

Остановимся подробнее на особенностях профессиональной деятельности куратора в учреждениях среднего профессионального образования по организации взаимодействия со студентами.

Студенты СПО – одна из наиболее уязвимых социальных категорий граждан. У многих студентов в связи с бытовыми и психологическими трудностями отмечается повышенная тревожность, нестабильность эмоционального фона и настроения. Тревожность может возникать из-за бытовой неуверенности, незна-

ния системы обучения в колледже, страха перед сдачей экзаменов и др. Адаптация студентов может протекать продолжительно и остро, что объясняется рядом причин:

- отсутствием родительской помощи (у студентов, проживающих в общежитиях);
- небольшими материальными возможностями и (или) неумением распорядиться деньгами;
- недостаточным социальным опытом и др.

Личность студента учреждения среднего профессионального образования можно рассматривать как еще нуждающуюся в управлении со стороны педагогов, т.к. многие качества еще продолжают возникать и развиваться, у многих студентов психологический возраст намного отстает от физиологического. Это проявляется в том, что молодой человек не всегда осознает ответственность за собственную жизнь, его не интересуют собственные личностные смыслы, он склонен попадать под влияние других людей.

Цель куратора – помочь студенту преодолеть этот трудный жизненный период и содействовать адаптации обучающегося в колледже. Для ведения успешной работы со студентами куратор должен быть корректен, толерантен и эмоционально устойчив. Он должен быть готов к первоначальному недоверию со стороны студента и уметь это недоверие преодолеть.

При работе со студентами необходимо учитывать один из важнейших факторов, а именно, где и в каких условиях они воспитывались.

Поэтому важным этапом в работе со студентами-первокурсниками будет проведение первичной беседы, цель которой – сбор информации для определения направления и стратегии дальнейшей работы.

Беседа может состоять из нескольких этапов:

1. Перед самой беседой необходимо ознакомиться с личным делом студента, узнать о родителях, составе и социальном статусе семьи, предыдущем месте учебы, оценках, полученных во время вступительных экзаменов.
2. В начале беседы нужно выяснить общее эмоциональное состояние студента, узнать о его первых впечатлениях от учебы, о нынешнем социальном положении (поддерживает ли контакт с родителями или родственниками), после – спросить о трудностях и проблемах настоящего времени (текущего периода).
3. Познакомить студента с подробной информацией о правилах, установленных в колледже, правах, предусмотренных нормативными документами, об общественных организациях, функционирующих в колледже.
4. По окончании беседы направить студента, по необходимости, на собеседование к специалисту (врачу, психологу и т. п.).

При этом одним из главных правил, которым должен руководствоваться куратор учебной группы в работе со студентами, является принцип «Не навреди». По возможности каждый студент должен чувствовать себя полноценным членом студенческого коллектива. Поэтому осуществлять контроль и содействовать в делах студенту стоит ненавязчиво и незаметно; не стоит акцентировать внимание на социальном статусе некоторых студентов.

Согласно современным требованиям системно-деятельностного подхода куратор должен создать условия, чтобы студент сам стал инициировать свою деятельность и деятельность группы.

Наиболее благоприятным образом социальному развитию личности студента способствует коллективная самоорганизация студенческой среды, одним из наиболее ярких проявлений которой выступает студенческое самоуправление.

Современная литература дает нам следующее толкование этого понятия. Студенческое самоуправление – это форма управления, предполагающая активное участие студентов в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, касающихся жизнедеятельности учебного заведения или его отдельных подразделений, защите прав и интересов обучающихся, включение студентов в различные виды социально значимой деятельности.

На основе приведенного определения можно констатировать, что студенческое самоуправление предполагает самостоятельность студенчества в проявлении инициативы, принятии решений и его самоорганизации в интересах своего коллектива. В последнее время немало споров ведется о значимости органов студенческого самоуправления для студентов. Систематически проводя анкетные опросы среди студентов и преподавателей, исследователи пришли к выводу, что большинство студентов считает самоуправление необходимым, полезным, и что быть избранным в органы студенческого самоуправления престижно [7].

Большинство преподавателей полагают, что студенческое самоуправление является не только наилучшей формой организации взаимодействия педагогов, администрации и студентов на высокопродуктивном уровне, но и позволяет организовывать учебно-воспитательную деятельность в учреждении в рамках системно-деятельностного подхода.

Рассмотрим примерный план работы куратора по организации студенческого самоуправления в группе.

1. Внимательно изучить личные дела и школьные характеристики студентов.
2. Составить предварительный список кандидатов в органы самоуправления в группе.
3. В начале учебного года на первом классном часе ознакомить обучающихся с нормативными документами учебного заведения, правилами поведения, особен-

ностями учебно-воспитательной работы, деятельностью органов самоуправления.

4. Провести игру «Расскажи мне о себе» с целью знакомства и создания в группе толерантной обстановки.

5. Заполнение анкеты, которая включает в себя различные вопросы, среди которых обязательным является вопрос «Какое поручение в группе ты хотел бы выполнять?».

Студентам предлагается примерный список поручений: староста, заместитель старосты, ответственный за культурно-массовые дела, ответственный за спортивные дела, ответственный за информационную работу, ответственный за трудовые дела, казначей. Кроме того, им дается возможность дополнить данный список или внести в него какие-либо другие коррективы. Наш опыт показывает, что студенты часто выбирают одинаковые поручения. Поэтому в первые три месяца учёбы, мы меняем поручения таким образом, чтобы каждый, кто желал выполнять ту или иную роль, смог попробовать себя в различных видах деятельности с разной степенью ответственности, побыть ведущим или ведомым, организатором или исполнителем.

В процессе учебно-воспитательной работы в группе появляются лидеры, которые формируют свою команду для выполнения различных дел. Лидер может быть назначен официально (формальный лидер) на руководящую должность в студенческом самоуправлении, а может и не занимать высокого официального положения (не формальный лидер), но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Наилучший лидер выдвигается «снизу». Он не только направляет своих одноклассников, но и хочет вести их за собой, а они не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним.

Существуют различные типологии лидерства (в зависимости от критерия, положенного в основу той или иной типологии). В контексте проблематики данной статьи большое значение имеет типология лидерства, предложенная Л.И. Уманским, согласно которой лидеры выделяются в различных областях деятельности:

- а) лидер-организатор (выполняет функцию групповой интеграции);
- б) лидер-инициатор (главенствует при решении новых проблем, выдвигает идеи);
- в) лидер-генератор эмоционального настроения (доминирует в формировании настроения группы);
- г) лидер-эрудит (отличается обширностью знаний);
- д) лидер-эталон (является центром эмоционального притяжения, соответствует роли «звезды», служит образцом, идеалом);
- е) лидер-мастер, умелец (специалист в каком-то виде деятельности [9]).

Согласно данной концепции студент может стать лидером, реализовывая себя в той сфере деятельности, которая для него наиболее близка в силу личностных особенностей. В то же время куратор, грамотно направляя студентов в системе самоуправления, давая возможность каждому проявить себя в качестве лидера в той или иной социально-значимой деятельности, успешно реализует на практике системно-деятельностный подход.

Если в конкретных ситуациях значим каждый тип лидера, то в текущей учебно-воспитательной работе особое значение имеет лидер-организатор (чаще всего это староста группы). Он должен обладать определенными свойствами и чертами. Например, такими как уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность, знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности. Настоящим лидером группы может стать только человек, который способен привести группу к разрешению тех или иных групповых ситуаций, проблем, задач, кто несет в себе наиболее важные для этой группы личностные черты, кто несет в себе и разделяет те ценности, которые присущи группе. Образно говоря, лидер – это зеркало группы, лидер появляется в данной конкретной группе, какова группа – таков и лидер. Человек, который является лидером в одной группе, совсем не обязательно станет вновь лидером в другой группе (группа другая, другие ценности, другие ожидания и требования к лидеру). Поэтому куратору так важно организовывая взаимодействие с группой, помочь студентам правильно выбрать лидера-организатора и наладить с ним контакт. В процессе конструктивного взаимодействия лидер-организатор становится правой рукой куратора, посредником между ним и группой, что опять же возможно в рамках системно-деятельностного подхода.

Подводя итог вышесказанному, можно еще раз отметить, что кураторство – одна из профессиональных функций преподавателя, связанная с педагогической поддержкой, как студентов учреждений среднего профессионального образования, так и взрослых обучающихся. Личность студента – целостная самоорганизующаяся система, более устойчивая, чем личность школьника, однако считать личность студента законченной заостренной формой еще рано, т.к. психосоциальное развитие продолжается. Следовательно, кураторство предполагает такую педагогическую поддержку, которая необходима даже взрослым. Куратор – педагог, в обязанности которого входит академическое руководство студенческой группой и внеучебной жизнью студентов. Функции куратора: информирование, организация жизни группы и благоприятного психологического климата, решение оперативных задач, возникающих в связи с академическими трудностями студентов, обеспечение соблюдения студенческой группой дисциплины. Иными словами, куратор – посредник между студентами и учебной организацией. Поэтому в своей професси-

ональной деятельности куратор должен стремиться таким образом организовать взаимодействие с группой, чтобы оно было высокопродуктивным, чтобы каждый студент мог проявить себя как лидер в той или иной сфере, чтобы в дальнейшем он сумел успешно позитивно самореализоваться (т.е. осуществить свои потенциальные возможности в различных социально-значимых сферах деятельности, в частности, в профессиональной, личной и т.п.) [9]. Все это, на наш взгляд, возможно при условии реализации куратором системно-деятельностного подхода.

Литература

1. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учеб. / Т.С. Дорохова [Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. и др.]; под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2013. 300 с.
2. Галагузова М.А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения. / М.А. Галагузова, Т.С. Дорохова, С.А. Миниханова // Педагогическое образование и наука. 2013. №4. С.74-79.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1977. 304 с.
4. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
5. Фисенко Т.И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.allbest.ru> (18.05.2016).
6. Особенности работы куратора // Профобразование [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://проф-обр.рф/blog/2012-11-27-35> (18.05.2016).
7. Пупышева Т.В. Студенческое самоуправление в группе [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.fcoit.ru/internet_conference/struktura_studencheskogo_samoupravleniya_gruppy/studencheskoe_samoupravlenie_v_gruppe_pupysheva_t_v_php (14.06.2016)
8. Лидерство и его виды [электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=45996> (14.06.2016).
9. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной самореализации социальных педагогов // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С.120-123.

*Машковцев Даниил Сергеевич,
Студент группы ЭМ-333002
направление подготовки «Корпоративный менеджмент»
Высшая школа экономики и менеджмента
ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
e-mail: daniil.mashkovtsev@gmail.com*

*Донгаузер Елена Викторовна
Доцент кафедры педагогики
Институт педагогики и психологии детства
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

Управленческая культура как системообразующий компонент профессиональной подготовки современного руководителя

Аннотация: статья посвящена анализу понятия «управленческая культура руководителя» в контексте развития современного российского менеджмента, а также выявлению основных компонентов данного феномена.

Ключевые слова: управленческая культура, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, личность руководителя, профессионализм менеджера.

*Mashkovtsev Daniil S.
Student of EM-333002 direction of training «Corporate Management»
Higher School of Economics and Management
FGAOU VPO «Ural Federal University
named after the first Russian President Boris Yeltsin»*

*Dongauzer Elena V.
Associate Professor of the Department of Pedagogy
The Institute of pedagogy and psychology of childhood*

Management culture as a system component of professional training of the modern leader

Abstract: The article analyzes the concept of «management culture of the head» in the context of the development of modern Russian management, and also to identify the main components of this phenomenon.

Keywords: managerial culture, professional training, professional competence, personality of the leader, the professionalism of the Manager.

В условиях глобальных социокультурных преобразований и формирования новой концепции развития общества на первый план выдвигаются требования к личности управленца нового типа. Одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки руководителя является формирование личности с управленческой культурой, обладающего интеллектом, культурой мышления, способного к диалогу, с устойчивой ориентацией на самореализацию и развитие, способствующими его конкурентоспособности.

Актуальность формирования личности руководителя, обладающего высоким уровнем управленческой культуры, объясняется возрастающими требованиями к уровню профессионализма менеджера высшего звена в постоянно меняющихся условиях российской действительности.

Анализ социологической, справочной и психолого-педагогической литературы показывает, что управленческая культура рассматривается как один из неотъемлемых компонентов общей культуры личности и как основа эффективности управленческой деятельности в целом.

Современные руководители организаций должны обладать навыками стратегического проектирования, системного моделирования протекающих в учреждении процессов, организации эффективных межличностных и профессиональных коммуникаций в коллективе. Руководитель должен обеспечивать целенаправленность (целеустремленность) и организованность совместной деятельности для достижения общих целей и положительных результатов, знать и понимать сущность происходящих перемен в государстве и обществе, их нормативно-правовое обеспечение, все изменения законодательства в сфере управления и деятельности организации. Также важна управленческая культура при формировании должного морально-психологического климата, складывающегося в том или ином рабочем коллективе.

При этом важно отметить, что в условиях, когда российские организации становятся более открытыми и гибкими, меняются как организационно-правовые формы, так и содержание, формы и методы работы учреждения, необходима система подготовки, в полной мере способствующая реализации творческого потенциала личности будущего руководителя. Кроме того, возрастающая сложность процессов управления требует, чтобы управленческие функции осуществлялись качественно подготовленными для этой деятельности специалистами, владеющими управленческой культурой [1]. Управленческая культура руководителя является важнейшим элементом совершенствования и развития современного менед-

жмента, поскольку выступает системообразующим компонентом функционирования учреждения, фактором внесения существенных изменений, определяющих содержание и темпы необходимых преобразований в развитии организации. Ведущим направлением в данных условиях становится совершенствование процесса подготовки руководителя.

По мнению В.К. Загвоздкина «идеальный тип человека современного - это: самостоятельный, предприимчивый, ответственный, коммуникабельный, толерантный, способный видеть и решать проблемы автономно, а также в группах, готовый и способный постоянно учиться новому в жизни и на рабочем месте, самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде. Те умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной и общественной жизни, достигая поставленных целей, стали называть компетенциями» [3, с. 56].

В данном контексте заслуживает внимания определение компетентности, предложенной А.В. Хуторским: «компетентность – владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающий личное отношение человека к компетентности и предмету деятельности» [10, с. 7]. По Э.Ф. Зееру, профессионально компетентный работник представляет собой специалиста, «обладающего необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности» [4, с. 78]. Несколько иначе предлагает рассматривать профессиональную компетентность А.К. Маркова. Согласно ее трактовке, профессиональная компетентность – это «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [8, с. 43]. И.А. Зимняя трактует понятие компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности» [5, с. 36].

Управленческая культура – это достаточно глубокое явление, которое не всегда лежит на поверхности. В зарубежной и отечественной литературе существует множество подходов к пониманию данного явления. Любая «система культуры», согласно классикам немецкой философии образования, имеет в качестве своей предпосылки определенный набор сведений о человеке, «фонд человеческого опыта», соединяющий в себе целый спектр сведений от политических и религиозных до философских и строго научных [2, с. 87]. Определение управленческой культуры, применимое к субъекту управления, то есть к личности, чьи профессиональные

обязанности сопряжены с управленческой деятельностью, П.В. Милютин определил как «высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности» [9, с. 91]. Согласно трактовке К. Шольтса, управленческую культуру можно представить как неявный, невидимый и неформальный тип сознания организации, обуславливающий поведение людей и находящийся под воздействием их поведения [11, с. 224]. Э. Шейн считал, что формы управленческой культуры отвечают на два основных вызова, с которыми сталкивается организация: агрессивность внешней среды и внутренняя дезинтеграция. Соответственно, чтобы учреждение функционировало как единое целое, ему необходимо выполнять две основные функции – адаптация и выживание в среде и внутренняя интеграция. Интеграция рассматривается как создание эффективных деловых отношений среди подразделений, групп и сотрудников организации, как увеличение меры участия всех сотрудников в решении проблем организации и поиске эффективных способов ее работы. По мнению Э. Шейна, управленческая культура – это комплекс базовых предположений, изобретенный, обнаруженный или разработанный группой для того, чтобы научиться справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции [11, с. 34]. Необходимо, чтобы этот комплекс функционировал достаточно долго, подтвердил свою состоятельность, и поэтому он должен передаваться новым членам организации как «правильный» образ мышления и чувств в отношении упомянутых проблем [11, с. 35]. Понимание управленческой культуры как совокупного способа и продукта управленческой деятельности, феномена, который характеризует культуру учреждения, отражается также в трудах С. Борнера, Р. Вебера, К. Еварда, Х. Грютера, Р. Рютингера. Таким образом, управленческую культуру можно представить как совокупность ценностей, взглядов, взаимоотношений, единых для всего профессионального коллектива, устанавливающих нормы их поведения, четкость выраженности которых зависит от наличия или отсутствия прямых инструкций определяющих способы действий и взаимодействия членов коллектива, хода выполнения работы и характера жизнедеятельности организации. Она является основным компонентом в достижении управленческих целей, повышении эффективности организации и управлении инновациями. Развитая управленческая культура обеспечивает внешнюю адаптацию и внутреннюю интеграцию учреждения за счет совершенствования управленческой деятельности, создания обстановки, способствующей повышению конкурентоспособности организации в условиях современного рынка.

Управленческая культура современного руководителя – это комплекс управленческих знаний, умений и опыта, а также профессионально значимых личност-

ных качеств лидерской и творческой направленности. Мастерство управления состоит в умении выбирать наиболее эффективные для данного конкретного момента времени и сложившихся обстоятельств методы управленческой деятельности и формирует образ идеального управленца [6]. Характеристика портрета руководителя на современном этапе основывается на требованиях оптимальной организации труда, сформированном благоприятном социально-психологическом климате в коллективе и высокой общей культуре управленческого труда. Детерминирующими компонентами портрета руководителя являются личностные качества, такие как профессиональные, коммуникативные, морально-волевые и организационно-управленческие, на основе чего формируется система взаимодействия руководителя с коллективом (стиль руководства и его эффективность, отношение подчиненных к личности руководителя и процессу руководства). Таким образом, современный руководитель должен быть: дальновидным – уметь выявлять потенциал развития организации, принимать меры по самообразованию; объективным – умения выделять в потоке информации достоверные факты, отличать действительное от кажущегося, истинное и надуманного; последовательным – уметь решать поставленные задачи, не отвлекаясь от цели и учитывая правовые, управленческие и психолого-педагогические условия; предприимчивым – использовать креативный подход к профессиональной деятельности, подкрепленный накопленным опытом и знаниями, учитывая современные требования рынка; мобильным – уметь переносить накопленный опыт на инновационные сферы деятельности с учетом их особенностей; лидером – уметь выделять основное, отсекая детали, вскрывать причины недостатков, уметь рационально решать профессиональные задачи [7, с. 95]. Вместе с тем, следует отметить, что не существует совершенных, универсальных методов в руководстве, которые бы обеспечивали положительный результат в любой ситуации. Однако в своей совокупности они формируют модель настоящего профессионала, соответствующего всем требованиям современности. Такое положение дел требует со стороны современных руководителей постоянного повышения управленческой культуры, изучения инновационного теоретического и практического опыта управления в сфере своей профессиональной деятельности, а также развития умений и навыков современных менеджмента и маркетинга, адаптированных к условиям современной России.

Литература:

1. Гаспарович Е.О. Технологии управления развитием персонала: учеб. пособие для студентов вузов. Екатеринбург: УрФУ, 2014. 208 с.
2. Донгаузер Е.В. Немецкая философия образования в контексте педагогической антропологии // Историко-педагогический журнал. 2012. №1. С. 86-95.

3. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование, 2011. 344 с.
4. Зеер Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании. Екатеринбург: РГППУ, 2007. 240 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
6. Компетентность руководителя образовательного учреждения.
Что это сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377.doc> (дата посещения 15.04.2016).
7. Кортюнова Е.П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях // Молодой ученый. 2011. №6. Т.2. С. 94-96.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 2007. 234 с.
9. Милютин П.В. Управленческая культура личности и факторы развития // Власть. 2007. № 5. С. 90-93.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата посещения 16.04.2016).
11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб: Питер, 2001. 336 с.

*Мошкарёва Анастасия Павловна,
e-mail: anastasiya.moshkareva@mail.ru*

*Короткова Регина Сергеевна,
Студентки группы Б-31,
Институт менеджмента и права,
e-mail: reginakorotkova@rambler.ru*

Использование проектной технологии в контексте современного стандарта общего образования

Аннотация: В статье рассмотрены основные положения проектной технологии обучения: сущность технологии, дидактическое назначение, этапы реализации; также отражены требования Федерального Государственного образовательного стандарта общего образования для метапредметных результатов. Авторами соотнесены основные аспекты реализации технологии проектов и требования ФГОС и сделан вывод о том, что применение данной технологии в современном общем образовании актуально и эффективно.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, проектная технология, метапредметные результаты.

Moshkareva Anastasiya P.

*Korotkova Regina S.
Students of the faculty of Law, B-31,
Institute of Management and Law*

The use of design technology in the context of modern standard of General education

Abstract: The article describes the main provisions of project training technologies: essence technology, didactic purpose, the implementation stages; also reflects the requirements of the Federal State educational standard of General education to interdisciplinary results. The authors correlated the main aspects of the implementation of technology projects and requirements of the standard and concluded that the use of this technology in modern General education is relevant and effective.

Keywords: Federal state educational standard, project technology, meta-subject results.

Одним из актуальных вопросов современной педагогики является реализация педагогических технологий в соответствии с требованиями нового стандарта общего образования. Согласно п.6 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ: «Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [5].

На всех этапах общего образования ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Результаты подразделяются на личностные, метапредметные и предметные [5]. «Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматривается образование, его главные цели» (Концепция ФГОС, раздел 1, п.1.3). Согласно этой же Концепции, ФГОС основан на деятельностной парадигме, которая долгое время разрабатывалась в отечественной психолого-педагогической науке. Положения Концепции на первое место выдвигают «развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности» как цель всего образования и обеспечивают активную учебно-познавательную деятельность обучающихся [4].

В Концепции модернизации российского образования до 2020 года акцентируется необходимость достижения нового современного качества образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей. Данные положения обуславливают необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий [1].

Для развития у учащихся универсальных учебных действий используются технологии, которые активизируют познавательную деятельность. В последнее время одной из самых востребованных технологий в сфере общего образования становится технология проектного обучения.

Технология проектного обучения основывается на проектной деятельности учащихся, которая определяется как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

При реализации проектной технологии приоритетным становится процесс познания, подготовка ученика, способного самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения возникающих проблем,

и готового использовать их в меняющихся жизненных ситуациях. Технология проектов направлена на развитие самостоятельной деятельности как отдельных учащихся, так и школьного коллектива в целом. На работу отводится определенный промежуток времени, который может растягиваться от нескольких часов до нескольких месяцев [3].

Целевыми установками технологии проектов являются:

1. Формирование проектной деятельности и проектного мышления;
2. Стимулирование мотивации детей на приобретение знаний и универсальных учебных действий;
3. Включение учащихся в режим самостоятельной работы;
4. Формирование опыта использования знаний в конкретных жизненных ситуациях;
5. Развитие способностей к аналитическому, критическому, творческому мышлению.

Следовательно, целью проектной технологии является создание условий, при которых учащийся при достаточной мотивации, заданной учителем, самостоятельно добывает новые знания, приобретает новые умения, формирует навыки для решения проблемных ситуаций.

Технология проектного обучения состоит из нескольких этапов:

1. Определение конкретной проблемы, решение которой должно быть усилено учащимся;
2. Планирование решения проблемы;
3. Подбор средств для решения задач и выполнения поставленного плана;
4. Распределение обязанностей;
5. Этап выполнения задач проекта;
6. Обобщение результатов проектной деятельности;
7. Публичная защита полученных результатов проектной деятельности [2].

Одной из целей проектной технологии является формирование у учащихся универсальных учебных действий, что соответствует основным требованиям ФГОС к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы.

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные) [5].

Познавательные универсальные учебные действия призваны обеспечивать определенные способы видоизменения и представление учебного материала, путем моделирования, выделения главного, отрыва от точных ситуативных значений, создания обобщенных знаний. Поиск информации, ее преобразование, структурирование знаний, знание способов поиска решений.

Регулятивные универсальные учебные действия дают учащимся возможность самостоятельно управлять процессом и давать оценку результатам деятельности.

Коммуникативные универсальные учебные действия – это планирование учебного взаимодействия с руководителем и участниками проекта, определение вопросов, разрешение разногласий, управление поведением напарника, умение вести диалог, представлять результаты своей работы.

При соотношении целей проектной технологии и определения метапредметных результатов можно отметить, что при использовании данной технологии у учащихся формируются способности к самостоятельной работе и управлению процессом своей деятельности, а также деятельности других участников проекта, что является основой регулятивных УУД, которые указаны в ФГОС как разновидность метапредметных результатов. При планировании на первых этапах учащийся сам задает направление своей работе, ее темп и движение к результату, учитель лишь дает советы и предупреждает возможные ошибки или неточности.

Основная часть проекта предполагает творческую деятельность учащегося, применение ранее освоенных ЗУН, здесь же ученик показывает свои умения по анализу, структурированию полученных знаний, их преобразование, отображение в работе. Это все формирует у учащегося познавательные УУД.

Написание проекта предполагает непосредственное взаимодействие с другими участниками проекта: родителями, учителем, сверстниками, что способствует формированию коммуникативных УУД. Автор проекта распределяет обязанности между всеми субъектами деятельности, не забывая, что основная роль отводится ему самому. Также коммуникативные УУД формируются при поиске информации, при общении с людьми, которые имеют знания, необходимые для написания проекта. Правильное взаимодействие дает положительный результат и наиболее точное достижение поставленных целей проекта. При защите проекта на завершающем этапе учащийся доказывает свою позицию и правильность подобранных способов действий, что тоже активно способствует формированию коммуникативных УУД.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что технология проектов наиболее полно реализует системно-деятельностный подход, на котором основан ФГОС второго поколения общего образования, а также ориентирована на развитие у учащихся метапредметных результатов.

Исходя из требований, которые предъявляются на современном этапе к качеству и содержанию преподавания и обучения в школе, вполне обосновано применение таких средств и технологий, которые предполагают самостоятельную, исследовательскую работу учащихся. Именно такой характер носит технология проектной деятельности, позволяющая наиболее полно реализовать творческий, познавательный и коммуникативный потенциал каждого ребенка.

Литература

1. Донгаузер Е.В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. Т. 3. С. 51-56.
2. Дорохова Т.С. Использование метода проектов как средства реализации социально-педагогической деятельности в школе // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития: сб. науч. статей. XX Всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ. С.31-39.
3. Зуева Ф. А. Проектный метод в системе повышения квалификации педагогов // Технологическое образование в регионе: опыт, достижения, перспективы : материалы Всероссийской науч.-практ. конференции. Пермь, 2010. С. 179-182.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. (Стандарты второго поколения).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».

Нужина Дарья Алексеевна
Студентка группы Б-31,
Институт менеджмента и права,
e-mail: nuzi207a@mail.ru

**Стандартизация специального образования
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:
проблемы и противоречия**

Аннотация: в статье рассматриваются нормативно-правовые документы Российской Федерации, обеспечивающие право на образование всех детей, в том числе и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Излагаются взгляды автора на проблему стандартизации образования в целом, на возможности реализации принятых стандартов: Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), стандартизация образования, ограниченные возможности здоровья, обучающиеся.

Nuzhina Dasha A.
Student of the faculty of Law, B-31,
Institute of Management and Law

**Problems and prospects of standardization of special education
of students with disabilities**

Abstract: the article examines the legal documents of the Russian Federation, guaranteeing the right to education for all, including students with disabilities. Presents the author's views on the problem of standardization of education in General, on the possibility of implementation of adopted Standards in the future in the transition period of their introduction, the optimal solutions of problematic issues.

Keywords: the Federal law № 273 «On education in Russian Federation», standardization, Federal state educational standard of primary General education students

with disabilities, Federal state educational standard of students with mental retardation (intellectual disabilities), standardization of education, disabilities, studying.

Под стандартизацией образования понимается «установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных образовательных учреждениях, не исключающие многообразия способов их достижения» [5]. Государственный образовательный стандарт определяется как «образовательный ценз, образовательный уровень, который должен быть достигнут личностью для получения соответствующих документов об образовании» [5]. Что касается специального обучения детей с отклонениями в развитии, а в настоящей трактовке «обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», то процедура обеспечения учебного процесса для них полностью соответствовала тем же требованиям. Вслед за первым поколением Федеральных государственных стандартов (ФГОС), разработанных под руководством академика В.С. Леднева, был разработан и опубликован проект ФГОС для обеспечения получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (1997-1999 гг.). Работа над проектом осуществлялась авторским коллективом под руководством Министерства образования Российской Федерации (М.Н. Лагутова, Д.С. Шилов). Научное руководство проекта по общим вопросам стандартизации возглавлял академик В.С. Леднев, по вопросам специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья академик В.И. Лубовский, ученый секретарь авторского коллектива – В.В. Воронкова. В 2002 году по данным проекта были подготовлены и внедрены в специальные (коррекционные) общеобразовательные школы I-VIII видов учебные планы, программы, разработаны учебники, методики и методические пособия, а также и другие нормативные документы. Был объявлен конкурс на создание учебников нового поколения. И до настоящего времени вся разработанная документация, с учетом полученных новых научных и практических достижений в области дефектологии, успешно используется в учебном процессе специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений России.

Необходимость и значимость стандартизации специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчеркивается в части 6 статьи 11 ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года. В ней говорится, что «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования» [1].

В «Концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» ИКП РАО подчеркивается большой диапазон различий в развитии поступающих в школу детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти различия проявляются как по группе детей в целом, так и по каждой входящей в нее категории. С точки зрения важности и социальной значимости решения вопросов стандартизации их образования было предложено выделить 4-х вариантов градации детей к моменту поступления в школу по диапазону различий в их развитии. К первому варианту были отнесены дети, которые достигли «уровня развития, близкого возрастной норме, и есть возможность благополучного развития в условиях полной образовательной интеграции (инклюзии)». Не соглашаясь с авторами Концепции в плане такого понимания проблемы «интеграции» и «инклюзии», считаем выделение данной группы вполне закономерным и соответствующим настоящей реальности.

Второй вариант относится к детям с ограниченными возможностями здоровья, которые могут получить образование «сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений здоровья», но при соблюдении условий, которые достаточно полно рассматриваются в ФЗ №278 «Об образовании в Российской Федерации». Как это принято в настоящее время, дети с ОВЗ могут получить тот же уровень образования, что и их нормально развивающиеся сверстники, в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах (I-VII видов), именно в тех, в которых и созданы для этого все условия. В этих случаях предусматриваются пролонгированные сроки обучения по адаптированным образовательным программам начального, основного, для некоторых, и среднего общего образования. По третьему варианту могут обучаться дети, образование которых не может быть сопоставимо, «по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений здоровья». К этой категории относятся дети с легкой степенью умственной отсталости. Для них в настоящее время успешно функционируют специальные (коррекционные) общеобразовательные школы VIII вида, в которых созданы все условия для получения ими общего образования, соответствующего их особенностям и возможностям, и необходимой трудовой подготовки, позволяющей по окончании школы быть интегрированными в современный социум, так как они не имеют статуса инвалидности.

К четвертому образовательному варианту отнесены дети, которые по своим особенностям и возможностям могут получить уровень образования, который трудно сопоставить с каким-либо другим уровнем. «Итоговые достижения определяются только индивидуальными возможностями ребенка». Во многих специальных (коррекционных) школах VIII вида и до сих пор функционируют классы для

детей с умеренной степенью умственной отсталости, для них разрабатывалась соответствующая учебно - методическая документация, т.е. в современном понимании они интегрированы в эти школы. Дети с тяжелой степенью умственной отсталости относились к учреждениям социального обеспечения, где они должны были получать соответствующий уровень образования. К сожалению, в настоящее время все больше таких детей, да еще и с отклонениями в поведении, без должного основания направляются в специальные школы [4].

19 декабря 2014 года Министерством образования и науки Российской Федерации утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты (№1598 и №1599), в соответствии с требованиями ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» для «обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В том и другом приказе дается ссылка на часть 6 статьи 11 Закона, в которой «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц». К этим лицам, как мы уже отмечали, относятся обучающиеся с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и другие с ограниченными возможностями здоровья. В то же время только приказ №1598 трактуется как приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приказ №1599 «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» никак не относит детей этой категории «к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья», что явно противоречит ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации». О последствиях такого несоответствия в современных реалиях переходного периода трудно что-то предположить.

Рассмотрим общие положения этих двух документов. «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» относится ко всем перечисленным категориям обучающихся, кроме умственно отсталых. В другом документе не только в названии, но и по всему тексту нет ни одной ссылки, что эти обучающиеся также с ограниченными возможностями здоровья. В то же время дана приписка – с интеллектуальными нарушениями. Но в дефектологии известно, что часто интеллектуальные нарушения в разной степени выраженности имеют место у большинства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. У умственно от-

сталых они рассматриваются как первичные нарушения развития, у обучающихся с локальными нарушениями имеют вторичный характер и преодолеваются в процессе коррекционно-развивающего обучения, то есть специально организованной учебной деятельности. Этим объясняются трудности дифференциальной диагностики или отграничения умственно отсталых детей от детей со сходными состояниями – с нарушениями слуха (слабослышащих), с тяжелыми нарушениями речи, с ДЦП, тем более с задержкой психического развития и даже с низкой нормой и педагогической запущенностью. Как быть теперь, ведь дифференциальная диагностика и до сих пор не дает точного ответа на эти вопросы.

Следующая позиция касается решения вопросов обучения и коррекционного сопровождения обучающихся. Всегда процесс обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья рассматривался как коррекционно-развивающий процесс. Именно обучение идет впереди развития, обеспечивает его. Достигнутый уровень развития, в свою очередь, способствует дальнейшему обучению. Что касается обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, то именно коррекционная направленность самого процесса обучения рассматривается как одно из важнейших условий, обеспечивающих их развитие. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия, направленные на исправление или сглаживание имеющихся нарушений каждого отдельного обучающегося, никогда не рассматривались как развивающие. Они, как таблетки для больного, только в комплексе организации процесса обучения могут решать задачи образования в целом. Здесь имеет место еще одно противоречие с Законом, в котором предусматривается «проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий» (1, часть 3, статья 79). Скорее всего, такой парадокс можно объяснить тем, что в Стандарты дошкольного, начального и основного образования включены требования разработки коррекционных программ. Это понятно в отношении общеобразовательных организациях для обучающихся, не имеющих нарушений в развитии, но в которых возможна организация инклюзивного образования.

Следующий вопрос, который можно рассматривать как проблемный, относится уже к самому содержанию Стандартов по разным категориям детей, например, по обучению глухих, слепых, возможно, и других категорий обучающихся, которые отнесены к «обучающимся с ограниченными возможностями здоровья». В соответствии с Концепцией и сложившимися традициями, в содержательной части Стандарта выделены 4 варианта по уровню достижения результатов освоения программы, в данном случае адаптированной. Понятно, что обучающиеся по первым двум вариантам могут овладеть программой начального общего образования при создании специальных условий. Но совершенно невозможно представить, чтобы обучающиеся с нарушениями слуха, зрения, имеющие легкую степень умственной

отсталости (3 вариант) и тем более тяжелую и со сложными дефектами (4 вариант) даже за 6 лет обучения могут овладеть программой начального общего образования. А ведь это «Федеральный государственный стандарт начального общего образования». В то же время для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, которые в большинстве своем не имеют статуса инвалидности, предусмотрено получение только основ начального общего образования за 9-13 лет, соответствующее их потенциальным возможностям.

Умственно отсталые обучающиеся до настоящего времени на уроках профессионально-трудового обучения за 9 лет получают уровень трудовой подготовки, позволяющий им по окончании достаточно успешно получить профессиональное обучение. Главное при этом – возможность трудоустройства выпускников, желательно в районе проживания и соответственно региональным запросам.

В заключение можно сказать, что принятие Стандартов, обеспечивающих гарантированное государством право получения качественного образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, включая и умственно отсталых, социально значимо и своевременно.

Литература

1. ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakonobobrazovanii.ru/glava-1/statya-3>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства образования и науки №1598 от 19 декабря 2014 г.) [электронный ресурс]. Режим доступа: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). (Приказ Министерства образования и науки №1599 от 19 декабря 2014 г.) [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=175316;req=doc>.
4. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. (Проект Концепции разработан ИКП РАО в 2013 г.) [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn-----8kcmadfbxacgagmbj3bgaqdcguqaw3aba5a1i.xn--p1ai/specialnyj-fgos/>.
5. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

Шефер Альбина Эдуардовна
Студентка группы Б-31,
Институт менеджмента и права,
e-mail: schefer.albina@yandex.ru

Условия эффективного использования метода проектов в современной общеобразовательной практике

Аннотация: Статья посвящена анализу условий эффективного и рационального применения метода проектов в учебном процессе общеобразовательных школ. Раскрываются этапы построения проектной деятельности; определяются знания и умения, формированию которых способствует применение данной педагогической технологии.

Ключевые слова: метод, проект, проектная деятельность, проблематизация.

Schaefer Albina E.
Student of the faculty of Law, Group B-31,
Institute of Management and Law

Terms of the effective use of a method of projects in a modern comprehensive practice

Abstract: The article analyzes the conditions for the effective and efficient application of a method of projects in the educational process in secondary schools. Reveals the stages of construction of the project activities; determined knowledge and skills, the formation of which contributes to the use of this educational technology.

Key words: the method, the project, the project activity, problematisation.

Успех реализации метода проектов во многом зависит от правильно организованной работы и совместных усилий участников проекта на всех этапах и стадиях, от подготовки учителем проектного задания до урока, от степени владения учащимися необходимыми для проектной деятельности интеллектуальными, творческими, коммуникативными, социальными и общеучебными навыками и умениями.

Некоторыми навыками и умениями учащиеся могут владеть еще до начала работы над проектами, другие формируются и совершенствуются в ходе этой работы. И задача учителя – заранее определить, какие умения и навыки из ранее усвоенных потребуются учащимся при работе над тем или иным проектом, а какие придется формировать заново.

Одним из ключевых моментов проектной деятельности выступает процедура проблематизации, которую можно определить как ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. При этом роль преподавателя обуславливается помощью не только увидеть в изучаемой теме некое противоречие, но и найти и сформулировать на его основе свою проблему, которую важно и интересно решить. Для достижения этой цели на основе стартовых представлений учеников об объекте и предмете проектирования организуется всестороннее обсуждение ситуации [4].

В целом можно выделить общие закономерные этапы педагогического проектирования, исходя из практических целей:

1. Подготовительный этап, на котором актуализируется проблематика и целеполагание проекта.

2. Реализация проекта, которая включает в себя планирование и выполнение конкретных действий участниками проекта, оценивание работы внутри группы и представление конечных результатов к обсуждению.

3. Рефлексивный или оценочный этап предполагает определить качество проделанной работы, исходя из сопоставления результатов с поставленной в начале проекта целью.

4. Постпроектный этап характеризуется рассмотрением вариантов продолжения работы по изучаемой проблематике и возможное распространение результатов исследования.

Данное построение работы в рамках проектной деятельности является обобщенным и отражает основные моменты проектирования образовательного процесса [5].

Каждая проблема всегда требует решения. Задача учащихся на этапе обсуждения – дать как можно больше аргументированных гипотез. Рассмотрение альтернативных точек зрения, совместное обсуждение, обмен мнениями учит учащихся приходить к консенсусу.

Для отработки интеллектуальных умений необходимо, чтобы учащиеся выполняли задания, предполагающие решение учебных задач по переработке информации. Работа над проектом основана на взаимодействии, взаимопомощи и взаимной ответственности всей учебной группы. Для выявления межличностных отношений и предпочтений можно использовать такие приемы, как анкетирование, интервью, беседы.

На следующем этапе учителю необходимо подобрать такие задания, чтобы, выполняя их, школьники учились организовывать работу внутри малых групп сотрудничества: знакомиться с материалом, планировать работу, распределять задания и роли, обсуждать общие задания и индивидуальные результаты, подводить итоги выполнения заданий.

При выполнении первых проектов существенную помощь могут оказать памятки. Как правило, они предъявляются на этапе непосредственного совершен-

ствования навыков и умений, предваряя саму деятельность. Это могут быть памятки, объясняющие суть проектной деятельности, правила проведения спора, как отобрать материал, провести исследование, подготовиться к промежуточной аттестации и другие. Даже в ходе работы над проектом учащиеся могут обращаться к ним, в случае необходимости, храня их в папках со всей проектной документацией.

Таким образом, мы видим, что учащиеся должны быть определенным образом подготовлены к ведению аналитической поисковой деятельности. Курс со специально разработанными заданиями и памятками позволяет подвести учащихся к уровню, достаточному для начала проектной деятельности.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся:

1. Самостоятельно приобретают новые знания из разных источников;
2. Учатся пользоваться приобретенными знаниями, которые необходимы для решения познавательных и практических задач;
3. Приобретают коммуникативные умения, работая в группах;
4. Развивают у себя исследовательские умения и системное мышление [6].

Проектная деятельность требует от учителя не только объяснения материала, а так же создания условий для развития мышления учащихся, расширения их познавательного интереса, и на этой основе – возможностей их самообразования и самореализации в процессе практического применения знаний [2].

В плане создания условий для развития учащихся в ходе проектной деятельности наиболее сложным является вопрос о степени самостоятельности учащихся, работающих над проектом. Какие из задач, стоящих перед проектной группой, должен решать учитель, какие – сами учащиеся, какие разрешимы при сотрудничестве учащихся и учителя? Готового ответа на эти вопросы нет. Это объясняется тем, что степень самостоятельности учащихся зависит от множества факторов: от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, от их предыдущего опыта проектной деятельности, от сложности проблемы, которую призван разрешить проект, от характера взаимоотношений в группе.

Огромное значение для успешной организации проектной деятельности учащихся имеет также подготовка учителем проектного задания до урока. Учителю предстоит заранее выделить темы, наиболее сложные в плане понимания, усвоения, чтобы дать возможность учащимся самостоятельно в них разобраться, более глубоко и детально вникнуть в материал. Тема должна быть достаточно гибкой, чтобы можно было рассматривать ее с разных точек зрения. Следует обратить внимание на проблемный характер темы.

При выборе темы необходимо исходить не только из познавательных, творческих интересов учащихся, но и практической, теоретической и социальной значи-

мости результатов проектной деятельности как для самих учащихся, так возможно и для школы. Такой подход позволит создать единую программу, состоящей из серии взаимосвязанных между собой единой проблемой проектов.

Практически все проекты предусматривают самостоятельную работу учащихся с информацией. Наряду с возможностью самостоятельного поиска информации необходимо предоставлять учащимся и готовую информацию. Причем информация должна отражать различные точки зрения на один и тот же вопрос или проблему.

Таким образом, мы видим, что для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа, которая должна осуществляться в целостной системе обучения в школе. Такая работа должна вестись постоянно и систематически.

В Концепции модернизации российского образования до 2020 года акцентируется необходимость достижения нового современного качества образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний и умений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей [1]. При реализации проектной технологии приоритетным становится процесс познания, подготовка ученика, способного самостоятельно приобретать необходимые знания, уметь применять их на практике для решения возникающих проблем, и готового использовать их в меняющихся жизненных ситуациях [3].

Литература

1. Донгаузер Е.В. Методы оптимизации самостоятельной работы студентов вуза: из опыта преподавания дисциплины «Педагогика» // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: УрГПУ, 2016. Т. 3. С. 51-56.
2. Дорохова Т.С. Использование метода проектов как средства реализации социально-педагогической деятельности в школе // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития: сб. науч. статей. XX Всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ. С.31-39.
3. Зуева Ф. А. Проектный метод в системе повышения квалификации педагогов // Технологическое образование в регионе: опыт, достижения, перспективы : материалы Всероссийской науч.-практ. конференции. Пермь, 2010. С. 179–182.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005. 288 с.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
6. Ступницкая М.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников и формирование различных моделей учета индивидуальных достижений. М.: Центр «Школьная книга», 2006. 94 с.

Якимова Дарья Валерьевна
Магистрант группы МП-21Z
Институт социального образования
e-mail: darya.yakimova@list.ru

К вопросу о влиянии профессиональной деятельности на личность специалиста государственных учреждений

Аннотация. В представленной статье рассматривается чрезвычайно важная проблема влияния профессиональной деятельности на личность. В частности выделяются когнитивная сфера и сфера восприятия, в рамках которых осуществляется данное влияние. В качестве примера рассматривается влияние профессиональной деятельности на личность специалистов государственных учреждений, работающих с людьми, занимающихся решением их проблем, в частности проблем в социализации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личность, специалист государственных учреждений, профессиональное развитие, профессиональная ментальность, профессиональная деструкция, эмоциональное выгорание.

Yakimova Daria V.
Graduate student MP-21Z
Institute of Social Education

To a question about the influence of professional activity on the personality of the specialist of state institutions

Annotation. This article deals with an extremely important problem of the influence of professional activity on the personality. In particular, distinguishes the cognitive sphere and the sphere of perception, in which this influence is carried. As an example, consider the influence of professional activity on the personality of specialist of state institutions, working with people engaged in the solution to their problems, problems in socialization particularly.

Keywords. Professional activity, personality, the specialist of state institutions, professional development, professional mentality, professional destruction, emotional burnout.

Проблема формирования личности в профессиональной деятельности актуализировалась еще в эпоху индустриального общества. Но развитие информаци-

онных технологий, появление новых профессий, изменение социальных условий жизнедеятельности личности привели к активизации исследований по данной проблематике, в особенности в педагогике и психологии. В педагогике вопросы влияния профессии на личность главным образом связаны с необходимостью внедрения деятельностного подхода в образовательный процесс на всех уровнях: от дошкольного по постпрофессионального.

Действительно, любая профессия имеет в своей основе определенный рабочий процесс, как нечто постоянное в ее структуре и наиболее характерное ее качество. Иначе говоря, каждая профессия опирается на определенный функциональный аппарат личности, который приводится в действие в тот момент, когда личность приступает к выполнению своих профессиональных обязанностей [10].

Деятельность играет огромную роль в становлении личности. С точки зрения деятельностного подхода, сознание и психика не только проявляются, но и формируются в деятельности. Деятельность человека обуславливает формирование и развитие его сознания, его психических процессов и свойств, которые, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения. Субъектом такой деятельности является человек, индивид, личность в неразрывной связи с другими людьми.

Личность, в трактовке одного из основоположников теории личности с позиций деятельностного подхода, С.Л. Рубинштейна, является одновременно и предпосылкой деятельности, и, вместе с тем, ее результатом. Единство сознания и деятельности, связывающее многообразие действий и поступков, состоит в единстве ее исходных мотиваций и конечных целей, которые являются мотивацией и целями личности. Таким образом, изучение психологической стороны деятельности – есть изучение психологии личности в ходе ее деятельности [11].

В деятельности личность формируется, вырабатывает систему отношений к миру, к обществу и к себе. Среди множества видов деятельности особое место занимает профессиональная, образующая основную форму активности субъекта. Ей посвящена значительная часть жизни человека.

Профессиональная деятельность – это деятельность человека по своей профессии и специальности в определенной сфере и отрасли производства. Профессиональная деятельность всегда преследует определенную цель и предусматривает решение конкретных задач. Цель профессиональной деятельности – предполагаемый результат, обеспечивающий развитие личности и ее жизнедеятельности. Задачи профессиональной деятельности – это этапы достижения цели [5].

Готовность к профессиональной деятельности (способность к осуществлению потенциальных возможностей в профессии) является важнейшим условием успешной самореализации [3]. То есть от того, как человек готов к своей профес-

сиональной деятельности, зависит его успех не только в работе, но и в различных сферах жизнедеятельности.

Более того, в профессиональной деятельности происходит особенно интенсивно изменение личности, так как она концентрирует на себе основную активность личности. Эти изменения затрагивают все сферы личности и проявляются на всех уровнях ее организации. Следовательно, процесс профессионального становления и профессиональной саморегуляции является одним из наиболее важных составляющих в общей жизнедеятельности человека.

Профессиональное развитие личности становится активным только тогда, когда человек принимает его как жизненную задачу, то есть проблемы, связанные с профессией, включаются в систему жизненных планов и целей. Влияние профессионального становления на человека может быть настолько сильным, что может привести практически к полной перестройке его образа жизни. Эти изменения могут проявляться в появлении новых привычек, критериев, оценок и отношений. Можно сказать, что типичный профессионал «вырабатывается» в результате приспособления некоторых индивидуальных психологических свойств к определенным требованиям, предъявляемых профессией.

В зарубежной и отечественной психологии проблема профессионального становления связывается с концепцией ее жизненного пути. Выделяются два основных методологических подхода к рассмотрению вопроса о взаимодействии личности и профессии.

Представители первого подхода считают, что личность отбирается профессией. При таком подходе внимание исследователей сконцентрировано на результативной стороне развития профессионала. Основной акцент исследователи делают на адаптации личности к требованиям профессии, на подравнивании к заданному образцу, якобы единственно возможному в каждой профессии, на выработке профессионально значимых черт. Таким образом, данный подход заостряет внимание на том, что к моменту профессионального выбора у человека формируются основные жизненные ориентации, и в ходе дальнейшего развития они остаются неизменными.

В этом плане интересна концепция «профессиональной ментальности». «Описывая понятие «профессиональная ментальность» («профессиональный менталитет»), исследователи выделяют следующие характеристики: принадлежность к некоей профессиональной группе; наличие собственного видения мира, характера поведенческих действий и эмоционально-волевых установок; опора, с одной стороны, на национальный, общественный менталитет, а с другой – на особенности индивидуального ментального опыта; репрезентация в профессиональной деятельности» [4, с. 120]. Перечисленные характеристики свидетельствуют о том, что

профессиональная ментальность является одним из условий выбора профессии и ее дальнейшей успешной профессиональной самореализации.

Второй подход к взаимодействию личности и профессии построен на предположениях о том, что профессия выбирается исходя из наличия определенных качеств и установок личности, но в то же время каждая профессия накладывает специфический отпечаток на психический облик человека. С точки зрения данного подхода, профессиональное становление личности рассматривается как процесс самоактуализации. Этот подход широко представлен в зарубежной психологии [6].

К этому подходу можно отнести и концепцию профессионального становления Т.В. Кудрявцева. В рамках данной концепции профессионализация также рассматривается как целостный процесс профессионального становления личности, приобретения ею социальной зрелости. Профессиональное становление рассматривается не как кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Оно представляет собой длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из нескольких стадий. При этом переход к каждой последующей стадии закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных ситуаций [7].

Для оценки уровня профессионального становления личности исследователи используют понятие «профессиональное развитие», под которым следует понимать целостный, непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека, а завершается лишь, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность. Этот процесс зависит: во-первых, от внешних условий: в течение жизни человека изменяется сама профессия, требования общества к ней; во-вторых, от внутренних условий: изменяются представления человека о профессии, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе [9].

Рассмотрим, как именно профессиональная деятельность влияет на формирование и развитие личности. Во-первых, исследователи отмечают влияние профессии на когнитивную сферу личности, в частности, на мышление. К.К. Платонов подчеркивает: «Предметы и явления, которые воспринимает человек в различных видах труда и на которые он воздействует, в свою очередь, воздействуют на него, формируют у данного лица не только профессиональные понятия, но и профессиональный склад мышления» [8].

Во-вторых, профессия накладывает свой отпечаток на избирательность восприятия. Л.П. Урванцев описывает несколько характерных особенностей влияния профессии на личность:

- В процессе выполнения профессиональной деятельности формируется профессиональная избирательность восприятия, вычлняющая из окружающего мира значимые, с точки зрения профессионала, свойства и стороны.

- Происходит осознание и оценка тех психических особенностей, которые необходимы для успешной работы.

- Развиваются и совершенствуются психологически важные качества, взаимосвязи между которыми изменяются с приобретением опыта.

- Компенсаторное профессиональное приспособление позволяет специалисту успешно выполнять работу даже при снижении показателей некоторых функций (например, какого-либо анализатора).

- Различные психические свойства и процессы приобретают своеобразную «парциальность» и по-разному проявляются при решении профессиональных и непрофессиональных задач.

- Овладение саморегуляцией профессиональной деятельности влияет на проявление свойств нервной системы и темперамента [14].

Перечисленные особенности влияния профессии на личность накладывают специфический отпечаток на облик человека. Решение типовых задач на протяжении многих лет не только совершенствует профессиональные знания, умения и навыки, но и формирует профессиональные привычки, определенный склад мышления и стиль общения, профессиональные стереотипы. Более того, длительная профессиональная деятельность в одной и той же сфере может привести к профессиональным деструкциям, в частности – эмоциональному выгоранию. «Эмоциональное выгорание» – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки. Синдром «выгорания», по описанию Cooley (1986) и Naisberg-Fennig (1991), выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще [13, с. 9].

Все вышесказанное о влиянии профессиональной деятельности на личность актуально и для специалистов государственных учреждений. Эта актуальность возрастает еще и в силу того, что деятельность большинства работников многих государственных учреждений и организаций касается работы с людьми. В первую очередь речь здесь идет о служащих государственных органов, связанных с социальной защитой, здравоохранением, ЖКХ, поддержкой малого бизнеса и т.п., органов местного самоуправления, а также о работниках государственных и муниципальных учреждений и организаций, предоставляющих государственные или муниципальные услуги гражданам.

Таким образом, личность специалиста государственных органов, реализующего социально-педагогическую деятельность (социальные работники, специалисты социальной работы, социальные педагоги, управленцы и сотрудники кадровых служб учреждений социальной сферы и т. д.) должна совершенствоваться с когнитивной точки зрения. Специалист должен:

- знать особенности различных категорий детей и взрослых, с которыми ему приходится работать и которые испытывают проблемы с социализацией;
- владеть умениями и навыками использования социально-педагогических технологий (профилактики, адаптации, реабилитации, ресоциализации, сопровождения и т. п.), форм, методов, приемов социально-педагогической деятельности в зависимости от выявленной проблемы и имеющихся для ее решения ресурсов [3].

Данные знания становятся основой для формирования специфического профессионального склада мышления данных специалистов.

Работа с людьми специалистов государственных органов также накладывает отпечаток на их личность. Фактором, определяющим, какие именно качества личности и поведенческие установки будут сформированы у человека, являются ценности. Основными ценностями специалистов, работающих с людьми, в особенности решающих профессионально социальные проблемы клиентов, являются: «... уважение и признание достоинства личности человека; принятие его таким, как он есть; признание многообразия и неповторимости его личности; признание права человека на самоопределение, на ошибку, на реализацию своих потенциальных возможностей; неосуждающее отношение к человеку; вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию» [1, с. 44-45].

Среди наиболее значимых для личности специалиста государственных органов психологических качеств, на наш взгляд, можно выделить: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [12, с. 250].

Далеко не всегда специалист, приходящий на работу в государственные органы, обладает вышеперечисленными качествами, но в процессе профессиональной

деятельности они могут сформироваться. Их формирование становится одним из условий для его успешной профессиональной самореализации.

Важно отметить опасность профессиональных деструкций при наличии данных качеств, в частности эмоциональное выгорание. Среди внутренних факторов, приводящих к выгоранию, называют: склонность к эмоциональной ригидности (негибкость, жесткость, неподатливость); интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация к эмоциональной отдаче в профессиональной деятельности; неумение поощрять себя за сопереживание и соучастие [2]. Оговоримся, что проблема профессиональных деструкций является чрезвычайно многогранной, и в данной статье рассматривается лишь поверхностно, как один из примеров последствий влияния профессии на личность.

Таким образом, проблема влияния профессиональной деятельности на личность специалиста социальной сферы весьма актуальна и специфична. С одной стороны, личностные особенности человека являются предопределяющим фактором для выбора профессионального пути. С другой стороны, профессиональная деятельность человека обуславливает формирование его сознания, психических процессов и свойств, а также личностных качеств и черт. Она может способствовать развитию человека, быть предпосылкой для формирования творческих способностей и, следовательно, индивидуального стиля деятельности. Но, отметим, профессиональная деятельность, при определенных обстоятельствах, может вызывать обратный эффект – блокирование личностного роста профессионала.

Литература

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-педагогический аспект: монография. М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2010. 224 с.
2. Дорохова Т.С. Влияние эмоционального выгорания на профессиональную самореализацию социальных педагогов // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сб. науч. тр. IV Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, Екатеринбург 14 ноября 2014 г. Ч. 1. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С.196-202.
3. Дорохова Т.С. К вопросу о профессиональной самореализации социальных педагогов // Педагогическое образование в России. 2014. №4. С.120-123.
4. Дорохова Т.С. Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С.119-123.
5. Климов Е.А. О феномене профессиональной относительности образа мира // Вестник МГУ. 1995. Серия 14. Психология. № 1.С. 3-11.

6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М: Высшая школа, 2011. 124 с.
7. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 86-93.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
9. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности // Основы психологической концепции профессионализма. Курск: КГПИ, 1991. 130 с.
10. Пряхников Н.С. Психологический смысл труда. Учебное пособие. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
12. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: учеб. пособ. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 544 с.
13. Топчий Л. В. Кадровое обеспечение социальных служб: состояние и перспективы развития. М.: Издание Института социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 2007. 130 с.
14. Урванцев Л.П. Влияние профессиональной деятельности на психику: факты, гипотезы, проблемы // Психологические закономерности профессионализации. Ярославль: ЯГПИ, 1991. С. 6-14.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Дорохова Татьяна Сергеевна

Доцент кафедры педагогики

Институт педагогики и психологии детства

e-mail: 70571@mail.ru

Проектная деятельность в преподавании педагогики (О результатах круглого стола «Возможности социальной рекламы в реализации социально-педагогической деятельности в школе»)

Аннотация: В профессиональной подготовке педагогов учебный курс «Педагогика» играет особую роль. Он нацелен на создание условий для формирования у студентов базовой профессионально-педагогической компетентности. Не случайно в преподавании данного предмета используются разнообразные, в том числе нетрадиционные педагогические технологии. Среди них проектная деятельность. В статье представлен опыт использования проектной технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов. Результатом реализации данной технологии стал круглый стол «Возможности социальной рекламы в реализации социально-педагогической деятельности в школе», проведенный студентами 1 курса Института социального образования и Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (Уральский государственный педагогический университет).

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, социализация, инновации, ретроинновации.

Dorokhova Tatyana S.

Associate Professor of the Department of pedagogy

Institute of pedagogy and psychology of childhood

INSTEAD OF CONCLUSIONS

Project activities in teaching pedagogy (On the results of the round table «The possibilities of social advertising in the implementation of socio-educational activities at school»)

Abstract: Training Course «Pedagogy» plays a special role in the training of teachers. It is aimed at creating conditions for the formation of the students' basic professional and

pedagogical competence. It is no accident in the teaching of the subject using a variety, including innovative pedagogical technologies. Among them – the project activities. The article presents the experience of using technology in the design of professional training of future teachers. The result of the implementation of this technology has become a round table “Opportunities for social advertising in the implementation of social and educational activities in schools”, held by the students of 1 course of the Ural State Pedagogical University (Institute of Social Education and the Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication).

Key words: project activity, project, socialization, innovation, retroinnovatsii.

Одной из характерных черт современного общества является динамичность, что оказывает влияние на целевые установки образования. Для того чтоб успешно социализироваться человек должен обладать такими качествами, как мобильность, активность, адаптивность, т. е. он должен быть готов не только быстро приспособиться к изменяющимся условиям, но и повлиять на них, чтобы изменить к лучшему. Поэтому в основу образования должен быть положен деятельностный подход (что отражено в Федеральных государственных стандартах всех уровней образования) [7]; обучение и воспитание должны осуществляться посредством активных и интерактивных форм и методов, стимулирующих самостоятельную деятельность обучающихся по формированию и развитию определенных компетенций. Одной из таких технологий является проектирование.

Еще недавно проектный метод рассматривался в образовательных учреждениях начального, основного и среднего общего образования как инновационный. Однако исторически данный метод не является новым. Он был обоснован и апробирован более века назад американским педагогом Джоном Дьюи. Довольно успешно он применялся в немецких школах в начале прошлого века. Впоследствии проектный метод был описан в трудах американского педагога Уильяма Килпатрика. В отечественной педагогике и образовании системно данный метод применялся Станиславом Теофиловичем Шацким, положившим в основу своей деятельности принцип связи школы с жизнью, с социокультурной средой. Во всех учреждениях, созданных Шацким, воспитание осуществлялось под лозунгом «Жизнь должна быть деятельной». Ребята под его руководством реализовывали, как небольшие школьные (учебные и воспитательные, исследовательские и художественные) проекты, так и участвовали в крупных социально значимых проектах (экономическая помощь населению, электрификация и радиофикация сел и отдельных домов, просвещение крестьян и рабочих) [2]. На наш взгляд, в данном случае, говоря о проектном методе, уместно употреблять понятие «ретроинновации». По мнению исследователей, данное понятие научно «фиксирует такой тип инноваций, когда в со-

временное образование «возвращаются» после определенного исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нем феномены» [4].

На сегодняшний день проектная деятельность в системе общего образования фактически стала обязательной. Так, согласно Профессиональному стандарту, педагог должен «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.» [6]. Продуктивность проектного метода следует из самой сути проектной деятельности. Так, Дж. Дьюи полагал, что в основе рассматриваемого метода лежит самодеятельность, личная ответственность и приводит детей в соприкосновение с физическими реальностями жизни [5].

Не менее продуктивно использовать метод проектов и в системе высшего образования, в частности – в профессиональной подготовке педагогов. Огромное значение в системе подготовки играет такая учебная дисциплина, как «Педагогика». Она относится к базовой (общепрофессиональной) части дисциплин в общепрофессиональной подготовке. Содержание данной дисциплины в целом направлено на формирование индивидуально-творческого стиля поведения педагога, выражающегося в концептуальности профессионального мышления, потребности самостоятельно вырабатывать стратегию и тактику действий в вариативных социально-педагогических условиях. Освоение ее содержания позволяет решать основные группы задач современного учителя:

- строить образовательный процесс, ориентированный на развитие личности ребенка с учетом его потребностей, возрастных и индивидуальных особенностей;
- создавать и использовать в педагогических целях развивающую среду (образовательное пространство школы, класса и других субъектов образовательного процесса);
- создавать условия для профессионального самоопределения и самореализации педагога.

Структурно содержание дисциплины «Педагогика» представляет собой систему модулей.

Модуль 1. «Введение в педагогическую профессию» включает разделы:

1. Введение в педагогическую деятельность.
2. Общие основы педагогики.
3. Нормативно-правовое обеспечение образования.

Модуль 2. «Теоретическая педагогика» включает разделы:

1. Теория обучения.
2. Теория воспитания.
3. Социальная педагогика.

Модуль 3. «История образования и педагогической мысли».

Модуль 4. «Практическая педагогика» включает разделы:

1. Педагогический менеджмент.
2. Педагогические технологии.
3. Психолого-педагогический практикум.

Программа курса «Педагогика» опирается на ведущие принципы отбора содержания профессиональной подготовки – практикоориентированность и социокультуросообразность; имеет оригинальную структуру представления основного содержания курса; базируется на ряде принципов, определяющих отбор содержания, форм и методов обучения, организации образовательного процесса в Уральском государственном педагогическом университете.

Принципы отбора содержания образования:

Реализация принципа гуманизации образования предусматривает возможность самовоспитания, самообразования, самосовершенствования студента в процессе изучения педагогики, обуславливает диалогичность как учебного материала (опору на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций), так и форм проводимых занятий.

Опора на принцип технологичности предполагает рассмотрение каждого раздела программы логически завершенным модулем, имеющим специфическое содержание, результат, который в ходе последующих занятий встраивается в структуру системы педагогических знаний, умений, мировоззрения студента.

Принцип единства теории и практики, отражающий особенности педагогики как прикладной науки, реализуется благодаря опоре на игровую и учебно-исследовательскую деятельность (наряду с познавательной), а также использованию активных форм и методов обучения и воспитания. Указанные формы и методы предполагают применение фундаментальных теоретических знаний для решения практических задач, осмысление, обогащение личного опыта педагогической деятельности студента, развитие рефлексивных умений. Реализация данного принципа в большей мере осуществляется при проведении занятий педагогического практикума, в который включены темы, соответствующие всем основным разделам курса педагогики.

Принцип системности предполагает единство познавательной деятельности, осуществляемой под руководством преподавателя и выполняемой самостоятельно, в соответствии с предусмотренными в программе заданиями для самостоятельной работы, а также органичное единство учебной и внеучебной деятельности студентов.

Принцип интеграции предполагает: постоянную опору на знания, полученные студентами при изучении психологии, философии; учет специфики факультета при отборе содержания и форм практических заданий; целостное формирование ключевых, базовых и специальных компетентностей студента, что способствует формированию индивидуального стиля педагогической деятельности выпускника.

Принципы нормативности и вариативности реализуются путем следования стандартам по педагогике как обязательному минимуму, обеспечивающему профессиональную компетентность выпускников, с одной стороны, а с другой - предполагают использование различных форм, методов освоения данного содержания, рассмотрение вопросов, превышающих стандарт и отражающих особенности факультета и интересы студентов, объем учебных часов, отводимых на изучение педагогики конкретным факультетом, концепцию ведущего преподавателя.

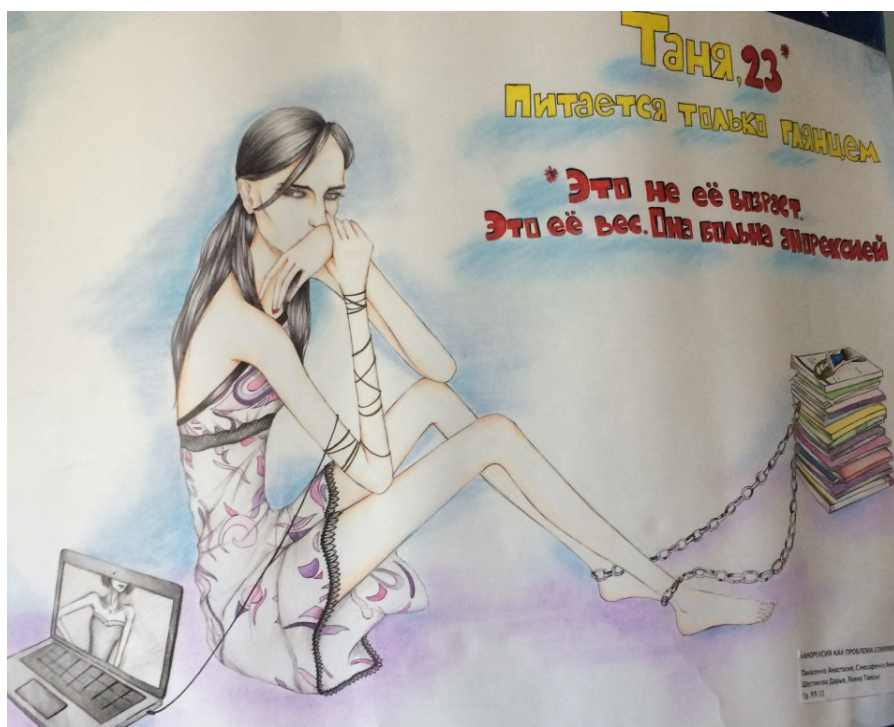
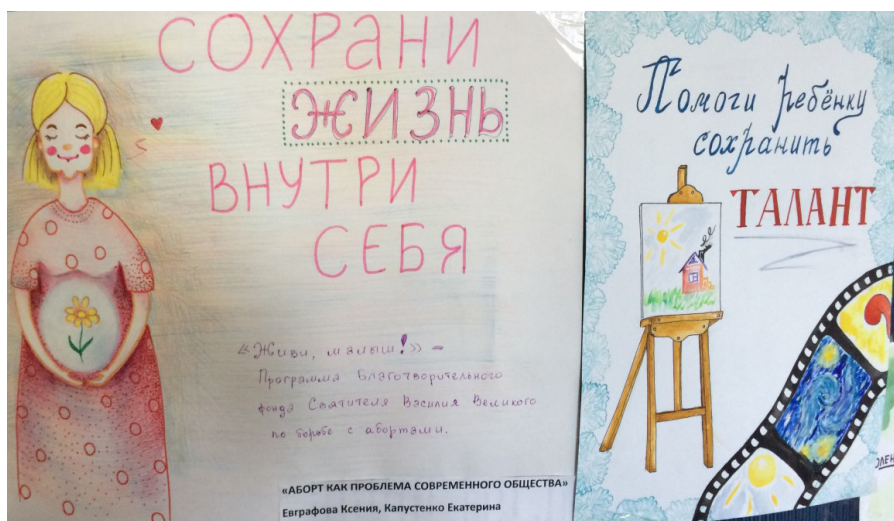
Программа имеет вариативный характер, предполагает творческое использование предлагаемых материалов при составлении рабочей программы (учебно-методического комплекса) для конкретного факультета и профиля.

В УрГПУ рассматриваемая учебная дисциплина закреплена за общеуниверситетской кафедрой «Педагогики». Преподавателями кафедры разработан обновленный учебно-методический комплекс, опубликовано учебно-методическое пособие [1]. В процессе преподавания помимо традиционных используются активные и интерактивные методы, в частности, – метод проектов.

В 2016 году в рамках изучения второго модуля «Теоретическая педагогика» (раздел «Социальная педагогика») студентам, обучающимся по профилям подготовки «политология и обществознание», «русский язык и литература», «родной язык и психолингвистика», «литература и литературное редактирование» было дано задание подготовить проект – рекламный продукт, нацеленный на профилактику асоциального поведения подростков. Для этого они разделились на группы (2-4 человека). Предварительно на лекциях студенты познакомились с понятием «девиации», «девиантное поведение», причинами проявления девиантного поведения в подростковой среде и видами девиаций. На семинарских занятиях студенты освоили различные технологии социально-педагогической деятельности в школе, в том числе в работе с девиантными детьми и подростками, а также после самостоятельного изучения представили требования к созданию рекламной продукции как средства профилактики девиантного (асоциального) поведения подростков.

Итогом данной образовательной деятельности стал круглый стол, на котором каждая мини группа презентовала свой проект. Виды социальной рекламы, как и тематика, оказались чрезвычайно разнообразными. Студенты рисовали плакаты, снимали видео, создавали анимационные ролики и буклеты. Вот проблемы, которые предлагали профилактировать студенты посредством рекламных материалов: употребление табака, алкоголя, наркотиков, анорексия, шопоголизм, гаджетзависимость, интернетзависимость, частое использование наушников, бютизависимость, СПИД, одиночество, агрессия, аборты, загрязнение окружающей среды.

Ниже представлены некоторые студенческие работы.



«ТВОЕ ЗДОРОВЬЕ важнее моды»


**ТЕЛЕФОН СЛУЖБЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**
8-800-2000-122
(8:00-20:00)
ЗВОНОК БЕСПЛАТНЫЙ

Выполнили работу: Антонова Алена, Воронцова Анна, Никитина Елизавета

ОРГАНИЗМУ НЕОБХОДИМЫ:

БЕЛКИ	УГЛЕВОДЫ	ЖИРЫ

Погоня за идеалами не сделает тебя лучше...


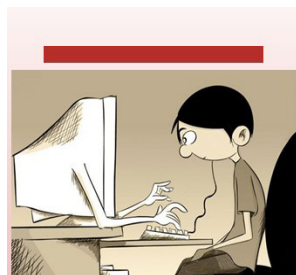


Анорекия:
психическое заболевание, при котором наблюдается патологическое желание потери веса, сопровождающееся сильным страхом ожирения.

**-АНОРЕКСИЯ-
ОДНА ИЗ САМЫХ
СТРАШНЫХ
БОЛЕЗНЕЙ
СОВРЕМЕННОСТИ**

Из общего числа заболевших анорексией, только четверть полностью выздоравливает. 25% заболевших остаются на всю жизнь хронически больными.

Будь сама собой!

Что такое компьютерная зависимость?

Компьютерная зависимость — чрезмерное увлечение компьютером, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми.

Задумайся! Уже с раннего возраста дети находятся под большим влиянием разных факторов. Многие из них уже имеют зависимости: компьютерные игры, социальные сети, виртуальная реальность и т.д. Хочешь тоже?!

ВСЁ РАВНО?!

Чем привлекателен для ребенка компьютерный мир?

- наличие собственного мира, в который нет доступа никому, кроме него самого
- полный уход из реального мира;
- возможность исправить любую ошибку, использовать множество попыток...



ВСЁ РАВНО?!

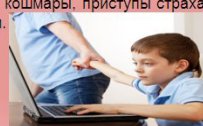
Если ты проводишь много времени за компьютером, стоит задуматься, а не стал ли ты жертвой компьютерной зависимости. Следующие симптомы помогут тебе и твоим родителям выявить ее:



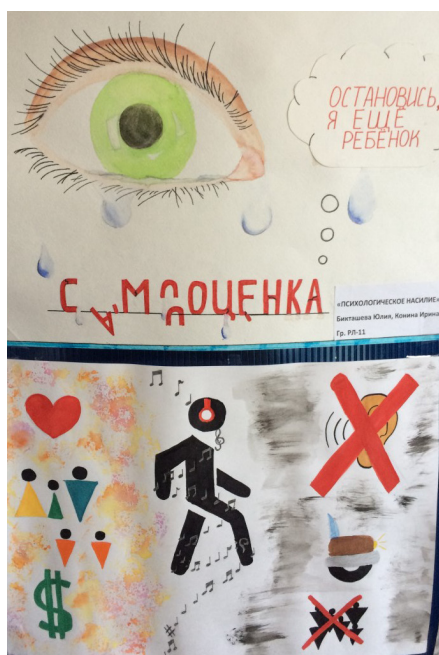
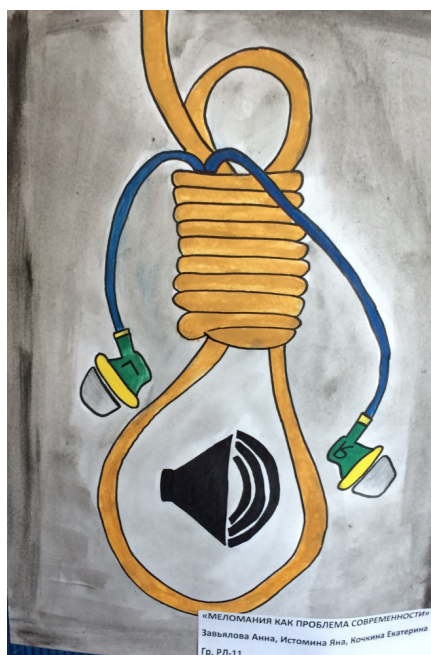
Симптомы

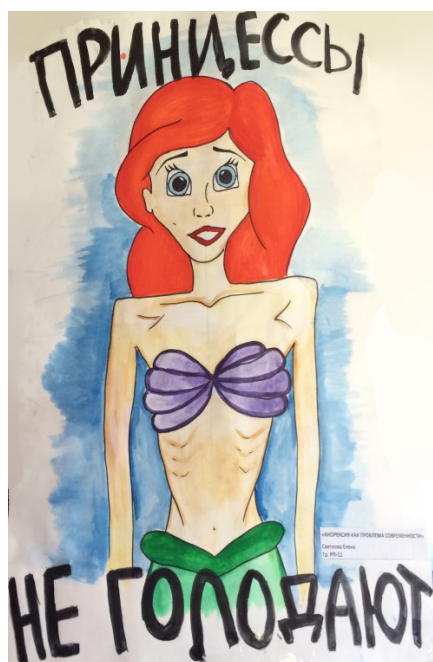
компьютерной зависимости:

- 1) потеря контроля над временем,
- 2) утрата интереса к реальной жизни и внешнему виду,
- 3) смешанное чувство радости и вины во время игры за компьютером, а также раздраженное, агрессивное или замкнутое поведение;
- 4) если по каким-то причинам длительность пребывания за компьютером уменьшается, ночные кошмары, приступы страха, тревоги.



ВСЁ РАВНО?!





В процессе презентации проектов студенты обосновывали актуальность выбранной для социальной рекламы проблемы, характеризовали использованные ресурсы, описывали ход работы над проектом. Оказалось, что многие из них смогли в процессе проектной деятельности впервые по-настоящему проявить себя, продемонстрировать свои творческие способности, попробовали поработать в команде, а во время собственно презентации – развить коммуникативные навыки.

Хотелось бы также отметить, что многие студенты отметили полезность проектного метода и для будущей профессии, так как поняли, как можно успешно организовывать самостоятельную работу учащихся в команде, а социальная реклама, по их мнению, может стать средством профилактики девиантного поведения детей и подростков.

Литература

1. Донгаузер Е.В. Педагогика: учеб пособие для студентов. В 2 ч. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2012-2013.
2. Дорохова Т.С. Использование метода проектов как средства реализации социально-педагогической деятельности в школе // Воспитание и обучение истории в школе и вузе: исторический опыт, современное состояние и перспективы развития: сб. науч. статей. XX Всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ. С.31-39.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/3/>.
4. Куликова С.В. Инновация и ретроинновации – два пути «очеловечевания» российского образования // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы междунаро. сетевой науч. конф. РАО «Методология научного исследования в педагогике» (Волгоград, 26-28 апреля 2016 г.) / под ред. В.В. Серикова и В.К. Пичугиной. М.: Планета, 2016. С.175-182.
5. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 544 с.
6. Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2013/12/26/profstandart-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya/>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kem-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26>

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник статей

Редакторы:

Кандидат педагогический наук, доцент Т.С. Дорохова

Кандидат педагогический наук, доцент Е.В. Донгаузер

Верстка С.Ю. Дорохов

ISBN 978-5-91256-333-1

Уч. – изд. л. 14,9

Подписано в печать 27.05.2016

Издатель: Федеральное государственное бюджетное учреждение

Уральский государственный педагогический университет

Институт педагогики и психологии детства

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, тел.: (343) 235-76-14

Официальный портал: <http://www.uspu.ru>

URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/2650>